

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Daniela Dias Machado

**Saberes Culturais e Práticas de Animação
Sociocultural –
Um estudo com crianças**

Janeiro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Daniela Dias Machado

**Saberes Culturais e Práticas de Animação
Sociocultural –
Um estudo com crianças**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Associativismo e Animação
Sociocultural

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Teresa Sarmento

Janeiro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Pede-se a uma criança: Desenha uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

(Almada Negreiros, 1921)

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Sarmento, da Universidade do Minho, Instituto de Educação, por todo o empenho, incentivo, disponibilidade e dedicação com que me orientou nesta investigação.

À direção do Centro Social Paroquial de Avidos pela cooperação, possibilitando desde logo a concretização deste estudo.

A todos os pais das crianças que frequentam o Centro de Atividades de Tempos Livres de Avidos, que colaboraram autorizando os seus filhos a responderem às entrevistas, permitindo-me desta forma identificar os saberes das crianças e perceber a forma como participam (ou não) nas festividades em estudo.

Aos meus meninos e meninas do Centro de Atividades de Tempos Livres de Avidos que me responderam muito bem às questões das entrevistas e participaram com grande entusiasmo e dedicação para me ajudarem.

Aos meus pais, que apesar dos momentos complicados que passamos, sempre me ajudaram e apoiaram.

Ao meu namorado que sempre me motivou a concretizar esta investigação, mesmo nos momentos mais difíceis.

Por último, agradeço-me...

Resumo

A presente investigação, intitulada “Saberes Culturais e Práticas de Animação Sociocultural: um estudo com crianças”, encara as crianças como sujeitos de direitos dando ênfase ao direito a participar em assuntos que lhes digam respeito: as festas organizadas pela sua freguesia para/por elas.

As pequenas festas periódicas organizadas pela freguesia a que nos referimos ocorrem todos os anos e são completamente gratuitas, dirigidas às crianças, às suas famílias e comunidade em geral (Magusto, Festa de Natal, Carnaval, Marchas Populares). Deste modo, faz todo o sentido encarar estas festas de forma positiva e tradicional, porque, no mundo atual, as famílias preocupam-se demasiado com o trabalho diário, dão tanta ênfase ao lado profissional da vida que acabam por correr o risco de colocar as crianças um pouco de parte. É aqui que faz sentido destacarmos o direito à participação das crianças conforme a declaração universal dos direitos da criança. É necessário escutar as crianças, perceber o que elas têm a dizer sobre essas festas, sobre a forma como são organizadas, sobre a forma como são inseridas nelas.

Neste sentido, é através da voz das crianças, da sua participação, que nos é possível compreender para construir conhecimento válido que de alguma forma contribua para uma melhor formação integral das nossas crianças.

A investigação decorreu no Centro de Atividades de Tempos Livres da freguesia em questão – Avidos, pertencente ao município de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga, também na própria execução das festas anuais organizadas pela freguesia (nos próprios locais das festas – parques, junta de freguesia).

O presente trabalho sustenta-se num referencial teórico que reconhece a importância da participação das crianças nas atividades gratuitas que existem na sua freguesia anualmente.

A investigação apresenta um cariz qualitativo de natureza participativa e procura entender e interpretar o que é dito pelas crianças sobre essas mesmas festas. Participaram como protagonistas, crianças entre os 6 e os 12 anos de idade que frequentam o contexto escolar e/ou contexto lúdico - Centro de Atividades de Tempos Livres.

Os resultados da investigação permitiram-nos concluir que a sociedade e a escola são as duas principais “entidades” que estão refletidas nas respostas e na vida das próprias crianças. Concluimos que onde a escola está presente, as crianças revelam mais participação, o que é mais evidente no Natal e no Carnaval e verificamos que nas atividades organizadas pela Junta de

freguesia em conjunto com a Associação Unidos de Avidos, as crianças não revelam ter tanta participação. Por outro lado, verificamos que há festas que são mais marcantes do que outras, destaca-se o Natal e o Carnaval, enquanto que o magusto é menos recordado.

Palavras-chave: saberes culturais da infância, animação sociocultural, práticas culturais, comunidade.

Abstract

This research, entitled "Cultural Knowledge and Practices of Sociocultural Animation: a study with children" sees children as subjects of rights emphasizing the right to participate in matters that concern them: the parties organized by his parish to / for them.

The periodic small parties organized by the parish to which we refer occur every year and are completely free targeted at children, their families and the wider community (Magusto, Christmas Party, Carnival, Popular Marches). Thus, it makes sense to look at these festivals positively and traditional, because in today's world, families worry too much about the daily work, give as much emphasis to the professional side of life that end up running the risk of putting children a part. This is where it makes sense we deploy the right to participation of children as the universal declaration of the rights of the child. You must listen to children, see what they have to say about these parties, about how they are organized, on how they are inserted in them.

In this sense, it is through the voice of children, their participation, we can understand to construct valid knowledge that somehow contributes to improved integral formation of our children.

The research took place at the Centre Leisure Activities of the parish in question - Avidos, belonging to the municipality of Vila Nova de Famalicão, Braga district, also in the very execution of the annual festivals organized by parish (on the premises of feasts - parks, joins parish).

This paper argues in a theoretical framework that recognizes the importance of children's participation in free activities in your parish annually.

The research presents a qualitative nature of the participatory nature and seeks to understand and interpret what is said by the children on these same parties. Participated as actors, children between 6 and 12 years old who attend the school context and / or playful context - Centre for Leisure Activities.

The research results allowed us to conclude that society and schools are the two main "entities" that are reflected in the responses and in the lives of children themselves. We conclude that where the school is present, children show more interest, which is more evident at Christmas and Carnival and see that the activities organized by the Board of parish together with the United Association of Avidos, children do not have as much participation show . Moreover we find that there are parties that are more striking than others, there is Christmas and Carnival, while Magusto is less remembered.

Keywords: cultural knowledge of childhood, sociocultural, cultural practices, community.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice	xi
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Figuras	xiv
Introdução.....	1

Primeira Parte

Enquadramento teórico

Capítulo I - Os saberes culturais das crianças.....	5
Sumário	7
1. Saberes culturais: as Culturas das Crianças.....	9
1.1. O que se entende por saberes culturais e por cultura da infância?	9
1.2. A Atividade lúdica como forma cultural produzida para e pelas crianças.....	13
1.2.1. As crianças como construtoras da cultura	18
1.2.2. A comunidade como construtora de saberes com e pelas crianças.....	21
1.3. Representações culturais do mundo social	23
1.3.1. O que são representações?	23
1.3.2. Como constroem as crianças as suas representações?.....	25
Síntese do capítulo I	27
Capítulo II: Práticas de Animação Sociocultural.....	29
Sumário	31
1. Participação das crianças nos contextos de Animação Sociocultural	33

1.1.	A criança como ator social	33
1.1.	O que se entende por Práticas e Contextos de Animação Sociocultural?	37
1.2.	Participação das crianças nos contextos de Animação Sociocultural.....	38
1.3.	A sociedade portuguesa e a participação das crianças nas práticas de animação sociocultural.....	40
	Síntese do capítulo II	43

Segunda Parte

Quadro teórico - metodológico da investigação

Capítulo III: Pertinência do estudo 47

1.	Pertinência do estudo.....	49
1.1.	Motivação pessoal e interesse científico.....	49
	Questões geradoras – Diagrama	51

Capítulo IV: Metodologia 53

1.	Metodologia	55
1.2.	As entrevistas	56
2.	Contexto de investigação	57
2.1.	Caraterização do contexto	57
2.2.	Razões da escolha	58
2.2.1.	As práticas tradicionais da comunidade em estudo	59
3.	Caraterização dos atores	61
3.1.	Os facilitadores da investigação.....	61
3.2.	Os protagonistas da investigação.....	61

Capítulo V: Análise da voz das crianças sobre as práticas culturais 63

	Sumário	65
1.	As práticas culturais na voz das crianças	67
1.1.	As práticas culturais na voz das crianças - Apresentação e discussão de resultados	67
1.1.1.	Prática Cultural: O Magusto da freguesia.....	68

1.1.2.	Prática cultural: A festa de Natal da freguesia.....	71
1.1.3.	Prática cultural: O desfile de Carnaval da freguesia	76
1.1.4.	Prática cultural: A Marcha Popular da Freguesia.....	78
2.	Cruzamento de dados com a entrevista ao presidente da Junta.....	81
Reflexões Finais.....		85
Referências bibliográficas		87
Anexos		99
Anexo I - Guião de entrevistas às crianças		101
Anexo II - Entrevistas às crianças (exemplos de respostas).....		105
Anexo III - Entrevista ao Sr. Presidente da Junta de Avidos.....		115
Anexo IV - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação		119
Anexo V - Pedido de Autorização à Direção da Instituição		123
Anexo VI - 1ª Grelha: Organização de dados		127
Anexo VII - 2ª Grelha: Análise do conteúdo		133
Anexo VIII - Fotografia do Cartaz: pedido de colaboração às crianças		139

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caraterização das práticas culturais em estudo	59
--	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Diagrama.....	52
--------------------------	----

Introdução

A presente dissertação do Mestrado em Estudos da Criança - Associativismo e Animação Sociocultural, intitulada “Saberes Culturais e Práticas de Animação Sociocultural”, tem como principais objetivos compreender como é e como é encarada pelas crianças a participação nas festas organizadas de forma gratuita pela sua freguesia. É também nosso objetivo tentarmos compreender os significados que as crianças atribuem a essas festas, que representações têm delas e queremos conhecer como a criança usufrui do seu direito à participação.

Em primeiro lugar, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que sustentasse e garantisse o conhecimento científico e académico presente neste estudo.

A presente investigação está dividida em dois módulos: o primeiro refere-se ao Enquadramento Teórico – capítulo I e II. O segundo módulo apresenta-nos o Quadro Teórico-Metodológico da Investigação e reúne os capítulos III, IV e V.

No 1.º capítulo intitulado “Os Saberes das Crianças – as culturas das crianças” são abordados os saberes culturais das crianças, assim como, as suas próprias culturas. Assim, num primeiro tópico, procuramos, a partir das culturas da infância, definir saberes culturais. O segundo tópico deste capítulo, procura definir e mostra a importância das atividades lúdicas como forma cultural produzida para e pelas crianças. Procuramos também mostrar que as crianças são construtoras da própria cultura que as envolve e damos ênfase à comunidade que surge como “ajudante” na construção dos próprios saberes das crianças através do que lhes é transmitido. Num terceiro tópico deste capítulo, procuramos referir-nos às representações da criança sobre o mundo social que a rodeia e ao mesmo tempo tentamos entender como as crianças constroem essas mesmas representações da cultura.

O 2.º capítulo intitulado por “Práticas de Animação Sociocultural”, aborda a questão da participação das crianças nas práticas e contextos de animação, define a criança como ator social e mostra-nos o olhar na sociedade portuguesa face à participação das crianças nos próprios contextos aos quais são nos referimos.

No 3.º capítulo é mostrada a pertinência do estudo. É apresentado o nosso interesse pessoal e o interesse científico que levou a concretização desta tese. São também apresentados os objetivos gerais e específicos que conduziram esta dissertação, assim como as questões geradoras da temática que sustenta a mesma dissertação.

No 4.º capítulo é apresentada a metodologia selecionada e utilizada. Referimos o tipo de metodologia e procuramos justificar a nossa escolha. Seguidamente, apresentamos o contexto de investigação e as razões da escolha do mesmo. Procuramos também caracterizar as práticas culturais em estudo, focando-as em três aspetos que consideramos essenciais: organização, destinatários e objetivos. Por último, caracterizamos os atores, os protagonistas da investigação e os facilitadores da mesma.

Por último, no 5.º capítulo é analisada a voz das crianças sobre as práticas culturais. Neste capítulo são analisados e interpretados os dados obtidos através das entrevistas feitas às crianças. É neste ponto que verificamos e interpretamos os saberes das crianças e as suas representações. No mesmo sentido, cruzamos os dados com as respostas obtidas através da entrevista realizada ao Exmo. Sr. Presidente da Junta da Freguesia em estudo.

Finalmente, apresentamos as reflexões finais que concluem esta dissertação, o referencial bibliográfico e os anexos.

Primeira Parte

Enquadramento teórico

Capítulo I - Os saberes culturais das crianças

Sumário

O capítulo apresentado a seguir é fruto de várias leituras que fizemos e das quais retiramos importantes noções e definições.

Ao longo do primeiro capítulo, intitulado “Saberes Culturais - as culturas das crianças”, começamos por abordar, o conceito de cultura, de saberes culturais e de culturas da criança na perspectiva de vários autores. O segundo ponto fala-nos da atividade lúdica como forma cultural produzida para e pelas crianças.

Seguidamente é-nos apresentado um tópico interligado pelos anteriores que retrata as crianças como construtoras da própria cultura. Do mesmo modo, damos ênfase à comunidade que surge como transmissora e construtora dos próprios saberes das crianças.

Por último apresentamos o conceito de representações sociais face ao mundo social, a fim de percebermos como as crianças representam os seus saberes que provêm da cultura e do meio que as envolve.

1. Saberes culturais: as Culturas das Crianças

1.1. O que se entende por saberes culturais e por cultura da infância?

As culturas da infância podem relacionar-se com os saberes culturais das crianças, uma vez que o que as crianças sabem sobre a cultura provém das experiências vividas no mundo social e cultural que as rodeia. Deste modo, para podermos compreender os saberes culturais das crianças, portanto, saberes que provêm da cultura que as envolve, é necessário além de ouvi-las, questioná-las e confrontá-las com as práticas culturais.

Alguns trabalhos recentes sobre a vida quotidiana das crianças e as microculturas infantis, mostram que as crianças sabem exprimir-se a respeito das suas experiências (Corsaro, 1997). Como todas as coletividades sociais, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica (...), o que elas pensam nem sempre corresponde ao que os pais pensam que elas pensam (...) (Montandon, 2005, p. 495, cit in Silva C. A. L., 2007).

Para se compreender o que se entende por saberes culturais, é pertinente compreender a forma que o saber assume enquanto representação e aquilo que expressa enquanto sistema psicossocial enraizado num contexto social.

Piaget e Vygotsky tinham um entendimento claro da natureza social da lógica demonstraram, em pormenor, a maneira através da qual a sociedade dá forma ao desenvolvimento das estruturas lógicas na criança. Os dois mostraram que relações sociais diferentes levam a modos de saber diferentes.

Piaget, numa das suas obras, “As Operações Lógicas e a Vida Social” (1967), debateu o problema de saber como a sociedade dá forma ao desenvolvimento das estruturas lógicas na criança de forma extensiva. Afirma que, uma vez reconhecido o papel da interação social na formação da lógica, o problema não é mais o impacto do social, mas qual o tipo de interação social que é prevalente e qual a lógica que produz.

Partindo do princípio de que o saber “é amarrado” a uma comunidade e seu contexto, segue-se a derivação de que os saberes variam. Segundo o autor, existe uma infinidade de formações sociais que dão origem a um número infinito de formas diferentes de saber.

Os saberes culturais constroem-se através da cultura. Tylor (1871, cit in Laraia, 2001, p. 30) apresenta a primeira definição de cultura do ponto de vista da antropologia, afirmando que a

cultura constitui um fenómeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a sua evolução.

De acordo com Levi-Strauss (1986, cit in Batista J. A., 2010), a cultura é um conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Neste sentido, a cultura não é encarada como um conceito difícil de se explicar quando conseguimos ver os seus múltiplos aspetos, procuramos não só a objetivação mas a materialização e a exteriorização da mesma. Quando falamos de cultura estamos a falar de um conceito complexo, cada elemento/aspeto tem o seu valor, o mundo natural está em “confronto” com o mundo cultural e social. Deste modo, a cultura aparece repleta de símbolos e de significados. O contexto de cada ser humano está integrado numa estrutura organizada que permanece na memória de um grupo social que influencia e vai conduzindo a sua vida. Para Mello (2000), a cultura apresenta significações próprias, logo, podemos analisar um grupo social focando-nos na sua cultura subjetiva: os seus conjuntos de valores, os conhecimentos, as atitudes, os comportamentos e as crenças. A cultura mostra-nos que somos seres de e para o meio social que nos envolve; é um processo que nos mostra que pertencemos ao coletivo e não ao individual, onde as nossas vivências e experiências são partilhadas e confrontadas na vida em sociedade.

Segundo Sarmiento M. J. (2003), o conceito “cultura da infância” assenta na capacidade das crianças em construir de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.

Atualmente, e segundo o mesmo autor, estamos sempre a tentar trazer a criança para o conhecimento culturalmente acumulado pelos adultos, mas raramente damos importância ao conhecimento que ela possui sobre certos e determinados assuntos, sobre o verdadeiro conjunto de conhecimentos que foi construindo e que também se institui como cultura. É premente que a cultura da criança seja resgatada. Para que tal aconteça, é necessário escutar as crianças.

Segundo Sarmiento, o olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurecem totalmente (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 25). Ora, se para a criança é fundamental integrar-se progressivamente na cultura do adulto, para o adulto é também fundamental não deixar apagar-se a criança possível que existe dentro de si.

As culturas das crianças são culturas de pares, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (Corsaro e Eder, 1990, cit in Sarmento, 2003, p. 11). Compartilhar saberes traz-nos a possibilidade de compreender a condição de desenvolver “novas” categorias de valores e competências necessárias para a formação de uma sociedade mais humana. Isso significa que podemos criar situações para que as crianças tenham condições de interpretar a realidade contextual e, assim, poderem agir com autonomia e responsabilidade face às situações do dia-a-dia.

As culturas da infância, segundo Sarmento (2003), são tão antigas quanto a infância e resultam do processo societal de construção da infância. Segundo o mesmo autor, a diferença geracional é historicamente construída com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. Deste modo, Sarmento realça que ao afirmarmos isto estamos a afastar-nos de uma perspetiva que naturaliza as formas, as maneiras de como as crianças veem, percebem e interpretam o mundo social. Por outro lado, Sarmento afirma que se as culturas da infância são produzidas socialmente, constituem-se e são alteradas por um processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças. “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade” (Sarmento, 2003).

Sarmento (2003) indica como sendo um dos eixos estruturadores das culturas da infância, a noção de fantasia do real. Como afirma o autor, as crianças constantemente rompem as barreiras entre a fantasia e a realidade. No mesmo sentido, Corsaro (1997, cit in Müller, 2004) entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Assim, é primordial conhecer as crianças para compreender a sociedade nas suas complexidades e contradições.

Pinto e Sarmento (1997, p. 25) afirmam que o olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, decifrar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Sarmento (2003) mostra que a principal questão no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. No entanto, o autor constata que a questão não se situa no facto das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber

se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos em culturas.

As crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. Essas formas culturais, segundo Sarmento (cit in Müller, 2006), radicam-se e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intra e intergeracional e possuem dimensões relacionais: constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos; exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que transmitem formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Segundo Manuel Sarmento (2003), a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aprendizagem da aquisição dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa constitui a base da especificidade das culturas infantis. A cultura infantil é, então, “constituída por elementos aceites da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos” (Fernandes, 1961, cit in Müller, F. 2006).

As culturas infantis surgem a partir das práticas sociais quotidianas, são inseridas nas práticas sociais e culturais transmitidas pelos grupos de crianças mais velhas, e são sempre imbuídas de significações historicamente adaptadas (Sarmento, 2000).

As culturas da infância inserem-se na cultura dos adultos e dela fazem parte, mas apresentam particularidades diferenciadoras e alternativas, pelo facto de se inscreverem num grupo etário determinado. A expressão cultural que nasce é interativa, o que Corsaro (1997) designa por “cultura de pares”.

De acordo com Corsaro (1997) e Sarmento (2004), a autonomia das formas culturais da infância desenvolve-se de modo específico e particular através de uma comunicação inter e intra geracional. Segundo os mesmos autores, as culturas da infância possuem dimensões relacionais que se constituem com base nas interações de pares e nas interações com os adultos que, por sua vez, estruturam formas e conteúdos representacionais distintos.

Sarmento (2004) apresenta-nos quatro eixos que sustentam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (idem). A interatividade não pode ser entendida fora do contexto das interações. É visível nos jogos e brincadeiras das crianças, nos contextos onde interagem com pares. Por sua vez, a ludicidade surge como um pilar fundamental que sustenta as culturas da infância, exterioriza-se nas atividades diárias das

crianças, quando brincam com tudo e tudo lhes serve para brincar. A fantasia do real é “fundacional do modo de inteligibilidade” (Sarmiento, 2004, p. 26), ou seja, dos modos de vida das crianças no mundo dos adultos. A transposição do que é imaginário das situações vividas e vivenciadas das pessoas que coabitam no mundo da criança constitui-se como um modo de “ser criança”. Por fim, a reiteração, último eixo que estrutura as culturas da infância, mostra também a especificidade dos mundos da infância.

Contudo, é importante referir que as crianças não são simples recetáculos, não são recetoras passivas, acríticas e reprodutoras dos produtos culturais, pelo contrário, elas são criativas. Nessa receção fazem a sua própria interpretação e muitas vezes criticam as suas mensagens. As crianças concebem formas culturais autónomas nas suas interações com pares, com adultos e com a natureza. (Sarmiento, 2004, cit in Araújo, M.L., 2006).

As culturas infantis são, em suma, o resultado da “convergência desigual de fatores (...) nas relações sociais globalmente consideradas e (...) nas relações intra e inter geracionais” (Sarmiento, 2005).

Para que exista uma interpretação das culturas infantis é necessário que nos sustentemos na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e atribuem sentido e significado ao que fazem. Assim, devemos considerar a reinterpretação ativa feita pelas crianças dos “produtos culturais e o facto de essas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares” (Sarmiento, 2003, p. 18).

1.2. A Atividade lúdica como forma cultural produzida para e pelas crianças

A atividade lúdica é aquela que tem por objetivos: divertir as pessoas, ocupar os tempos livres, promover o convívio, divulgar os conhecimentos das artes e dos saberes. É um dos meios mais naturais para que se desenvolva a aprendizagem na criança. É através da atividade lúdica que a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, de construir relações sociais, de aceder ao conhecimento e, conseqüentemente, de aprender a ultrapassar os obstáculos.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Segundo Vygotsky, a brincadeira, o jogo, a atividade lúdica é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade

social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Neste sentido, e partindo do princípio de que as atividades lúdicas contribuem e dão oportunidades às crianças de se expressarem, de criarem e de trocarem informação, acabam, conseqüentemente, por promover também a cooperação. A atividade lúdica pode expressar-se através da brincadeira, dos jogos individuais e/ou cooperativos.

De acordo com Kishimoto (1997), Friedmann (1996) e Volpato (1999), apesar do "conteúdo social da brincadeira" se ter alterado no decorrer do tempo, a essência da brincadeira dificilmente se modifica, mantendo as mesmas características lúdicas.

Segundo Elkonin (1998), Leontiev (1978, 1988), Lúria (1987) e Vygotsky (1994) (cit in Almeida e Shigunov, p. 71), é através da análise do social que se compreende como o indivíduo adquire o conhecimento.

Friedmann, nos seus estudos (1996, p. 25), destaca que Vygotsky e Piaget apresentam opiniões distintas, mas ao mesmo tempo paralelas no que diz respeito à atividade lúdica. Por um lado, Piaget mostra-nos que a criança "passa" por estágios de desenvolvimento com uma sucessão fixa, o que nos mostra que a atividade lúdica varia conforme as idades e conforme o estágio em que a criança se encontra. Por outro lado, Vygotsky (1994) diz-nos que é através da análise do social que se compreende como o indivíduo adquire o conhecimento.

Vygotsky, quando se refere (...) ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas, refere também que (...) a dimensão interacionista enfatizada por Piaget dá mais ênfase ao interacionismo, ao papel ativo do sujeito, e não analisa, de forma tão específica, o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito (Friedmann, 1996, p. 25).

Piaget e Vygotsky, nas suas opiniões distintas, cruzam-se com uma opinião comum: a relação entre o meio social e cultural e o papel ativo que a criança desempenha no contexto contribuem, decisivamente, na formação das funções psicológicas.

Friedmann (2006) analisou a atividade lúdica, o brincar em diferentes campos e neste estudo interessa-nos dar ênfase ao lado antropológico, uma vez que segundo o mesmo autor, o lado antropológico da atividade lúdica se refere à maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas. Assim, começando o tema deste estudo por "Saberes culturais" faz todo o sentido darmos enfoque a esta vertente de análise da

atividade lúdica. Do mesmo modo, interessa-nos também analisar a atividade lúdica na sua vertente do folclórico, uma vez que também nos interessa compreender como é que a cultura é interpretada pelas crianças. O lado folclórico da atividade lúdica analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos. O resultado da análise da atividade lúdica nestas duas vertentes (antropológica e folclórica) é o conhecimento das características da cultura e a manutenção dos costumes e tradições (Freland, 1996, cit in Pimentel e Shigunov, 2000). Assim, torna-se pertinente falar na importância do brincar para a construção da própria cultura do coletivo.

O brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira, jogo, uso de brinquedos ou outros objetos, do corpo, da música, da arte, das palavras.

Ao longo da história verifica-se uma evolução da importância do brincar, de um simples ato de lazer para uma contribuição na área cognitiva auxiliando no processo de aprendizagem e na construção de referenciais de mundo.

Vygotsky, citado por Lins (1999), classifica o brincar em algumas fases:

- Na primeira fase, a criança começa a distanciar-se do seu primeiro meio social que é representado pela mãe e começa a falar, andar e a mover-se em volta. Nesta fase, o ambiente é alcançado por meio do adulto.

- A segunda fase é caracterizada pela imitação. A criança copia os modelos dos adultos.

- A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e ações associadas a estas regras. Para o desenvolvimento da criança este é um grande avanço. Esta fase exige um grau maior de socialização, para que surjam novas soluções.

A brincadeira é insubstituível, desde a primeira fase, para a aquisição de habilidades e hábitos sociais.

Segundo Wajskop (2007, p. 25) “A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos”.

O ato de brincar está intimamente ligado com a nossa cultura. Machado (1994) refere que brincar é a nossa primeira forma de cultura, definindo cultura como o convívio das pessoas e a forma como as crianças brincam.

Como realça Chateau (1992), a infância serve para brincar, porque brincar é um prazer. É através da brincadeira que a criança explora o mundo e se conhece a si mesma. É um reflexo e estímulo do seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, constituindo a base das suas atividades futuras.

Para que a atividade lúdica esteja presente na vida das crianças e se desenvolva é fundamental que os adultos apoiem as crianças nas suas práticas lúdicas, nas suas atividades e brincadeiras. Para que tal seja possível, Ferland (2006) refere que é importante que o adulto acompanhe sempre as brincadeiras da criança. Deste modo, é importante que se valorize e se reconheça a importância da atividade lúdica enquanto a criança se desenvolve, uma vez que esta contribui de forma positiva para o seu desenvolvimento. O mesmo autor refere ainda que é preciso que o adulto ajude a criança a continuar a brincar se, por algum motivo, ela não conseguir ultrapassar situações de frustração com que se vá deparar. Por outro lado, se os adultos considerarem a brincadeira como “uma perda de tempo e uma atividade sem significado ou sentido, é pouco provável que a criança desenvolva ao máximo as suas capacidades” (Ferland, 2006, p. 63). O autor dá ênfase ao dever que o adulto tem em conceder à criança “margem para decidir a que e como quer brincar”, pois considera que “uma brincadeira dirigida pelo adulto arrisca-se a perder o seu carácter lúdico: na verdadeira brincadeira, a criança é o mestre” (Ferland, 2006, p. 64).

Uma vez que um dos objetivos desta investigação é avaliar o papel das crianças na participação das atividades lúdicas organizadas pela sua freguesia, torna-se importante mencionar algumas condições que confirmem essa possibilidade, tais como as oportunidades de tomada de iniciativas a que as crianças estão sujeitas, pelas oportunidades que a criança tem em gerir o seu tempo, pela sua liberdade de escolha e participação. Estas condições, atualmente, deparam-se com a “forte institucionalização” infantil, que obriga as crianças a submeterem-se a um controle estrito do tempo, do espaço e de normas de interacção, daí a importância da atividade lúdica, de espaços lúdicos e de planeamentos amplos que não condicionem a liberdade da criança e que proporcionem prazer nas atividades que realizam (Sarmiento, T. e Fão, M., 2005, p. 187).

Ser criança no mundo atual pode trazer pressões e decisões. O facto de os pais trabalharem e o acesso a maior variedade de informação através dos mass media e da internet, obrigam muitas das crianças a amadurecer mais rapidamente. Brincar, assim como as oportunidades de lazer, têm um papel fundamental no desenvolvimento deste processo. “Os

tempos livres, as atividades lúdicas e de lazer são, para os jovens de qualquer classe social, extremamente importantes.” (Detry e Cardoso, 1995, p. 63).

É importante proporcionar às crianças oportunidades que lhes permitam explorar-se a si mesmas, aos outros e aos contextos em que se inserem, para progressivamente procederem à descentração de si, de tal forma que estejam prontas para se reconhecerem como indivíduos singulares no meio dos outros. Poder-se-á dizer que o lazer é um meio que permite fomentar o desenvolvimento da criança e dos sujeitos em geral (Pereira, 1993, cit in Pedro, C., 2005).

Sarmiento, T. e Fão M. (2005) indicam-nos um conjunto de fatores que, atualmente e cada vez mais, remetem para a necessidade de repensar em termos do espaço e do tempo dedicado à atividade lúdica. Fatores como o facto de as famílias serem mais reduzidas, as brincadeiras mais condicionadas por questões de segurança, os brinquedos mais sofisticados, proporcionam pouca margem para a criança poder criar, desfrutar e brincar, e que leva as autoras a colocarem uma questão relevante e fomentadora de alguma reflexão “Que espaços e tempos proporcionamos à criança, para que possa brincar?” (2005, p. 192).

Saraiva e Serra (1997) referem que “é fundamental dar à criança o espaço, o tempo, material e orientação e segurança necessários para que a atividade lúdica aconteça numa sociedade em que as restrições às oportunidades, em termos de expressão, criatividade e comunicação são constantes” (in Sarmiento, T. e Fão, M., 2005, p. 9). “Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre eles e elas, pessoas e comunidades possam ser criadas e recriadas” (Brandão, 2002, p. 26).

Edginton et al. (2002, p. 148) consideram que nunca houve melhor tempo para ser criança como agora, pois as crianças têm oportunidades, direitos e uma posição como nunca tiveram na comunidade. Neste sentido, as crianças da sociedade atual são sujeitos com direitos e é importante que reconheçamos esses mesmos direitos, precisamos encarar as crianças como “adultos em tamanho pequeno” e precisamos perceber que as crianças recebem informações com as quais nem sempre conseguem lidar e o papel do adulto é proporcionar orientação e segurança à criança.

1.2.1. As crianças como construtoras da cultura

A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, onde a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade. Esta função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura.

A linguagem como mediadora da cultura fornece três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural. A linguagem possibilita à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) comunicação que garante a conservação e transmissão de informações e experiências, sendo esta última característica de crianças em idade escolar. Ainda para estes autores, a situação imaginária é sempre, também, “uma situação de relações humanas nela desenvolvida” (Leontiev et al, 1988, p. 141).

A cultura concebida por Vygotsky (1994) como um “palco de negociações” possibilita ao sujeito ser, ao mesmo tempo, construtor e constructo da cultura que o cerca. Segundo Sarmento (2003) “as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares”.

As crianças com as suas brincadeiras e com a sua própria participação em diferentes atividades, em diferentes contextos, constroem a própria cultura, uma vez que esta é constituída pelas experiências e vivências das mesmas. É relevante falarmos na família, pois é nela que segundo Detry e Cardoso (1995, p. 57) a criança inicia a aquisição de normas, formas de estar, comportamentos, que fazem parte da cultura da sua própria comunidade. A imagem que os pais podem transmitir aos filhos, a nível cultural e social, é muito importante. O envolvimento dos pais nas práticas culturais dos filhos assume um papel importantíssimo, de tal forma que a Legislação Portuguesa reconhece a importância do envolvimento parental, nomeadamente, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, considera no seu pronunciado “um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos.” (Ministério da Educação, 1992).

Pereira (2002, cit in Pedro, C., 2005) considera que a primeira fase de socialização da criança se inicia com a família, e salienta que “o ritmo de vida da criança ou jovem é

condicionado pelo ritmo de vida da família...”. Face à complexidade e variedade de estilos de vida que faz parte das sociedades modernas, é correto afirmar que o meio social e familiar influenciam nitidamente as atitudes e comportamentos das crianças (Serrano e Neto, 1997, p. 206).

A família surge como “um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (Diogo, J., 1998, cit in Figueiredo, M. J., 2010, p. 9). Segundo o mesmo autor, a família surge como o primeiro e o principal habitat socializante transmitindo e emprestando à criança toda a grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais.

Neste sentido, é pertinente falarmos ainda da família num outro aspeto: a abertura ou não-abertura dos pais à própria participação das crianças nas práticas culturais. Atualmente, a maioria dos pais envolve-se pouco na escola, pouco nas atividades produzidas para e pelas crianças, pouco nas práticas culturais, e aqueles que fazem parte das Associações de Pais, que ou são professores ou pertencem à classe média-alta, delegam no seu representante as suas vontades e reivindicações. A participação só é ativa quando surgem problemas graves ou quando há responsabilização da parte de entidades que organizam as atividades (que não os pais ou os alunos). A escola encara o envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos e filhas como o comparecimento às reuniões de pais, atenção à comunicação escola–casa e, sobretudo, acompanhamento dos trabalhos de casa e das avaliações. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino. Entretanto, além de condições e disposições dos pais para participar, a política de incentivo a sua participação na escola (particularmente no contexto da escola pública) pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural identidade de propósitos entre famílias e escolas. (Carvalho, M. E. P., 2004).

É importante salientar que é premente percebermos que as crianças têm capacidades para participar e dar significado e sentido aos acontecimentos. Elas sabem assistir, valorizar, participar e dar a sua opinião. Chawla (1997, cit in Sarmento, Fernandes e Tomás, 2007) considera que as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem, mas que a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito.

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social. Para Carvalho (2004) a educação funciona como um processo de socialização com duas dimensões distintas: uma social, onde a herança cultural é transmitida às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e uma individual, onde a aquisição de conhecimentos, as habilidades, as competências e os valores estão em constante reconstrução e desenvolvimento.

O ambiente familiar mostra o desenvolvimento, ou não, das condições que influenciam a criança durante os seus estádios de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Quando a criança começa a interagir diretamente com a escola e com outras instituições, a família continua a filtrar e a interpretar essas outras influências educativas.

Conner (1990) afirma que é preciso “trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projetos são bem sucedidos (...)”. O envolvimento parental inclui os valores e regras transmitidos em casa e o envolvimento da família na comunidade. Segundo Zenhas (2004) “um maior envolvimento dos pais das crianças nas atividades possibilita um mútuo conhecimento entre pais e professores e a uma mudança na forma como se percebem podendo melhorar a compreensão e mesmo a validação das ações do outro”.

Neste sentido, é pertinente falarmos de algumas dificuldades que impedem as famílias, os pais, de incentivarem a participação dos seus filhos nas atividades/práticas culturais. Por um lado, os pais podem não querer que os seus filhos participem nas atividades pelo simples facto de não gostarem, por outro, podem não se sentir confortáveis com essa participação já que o seu papel não é ativo e não estiveram nem estão envolvidos na organização das atividades. Swap (1992, cit in Cavalcante, 1998), nos seus estudos, identifica alguns obstáculos à colaboração. Afirma que a primeira dificuldade está relacionada à tradição que encoraja a separação entre escolas e famílias. Como salienta, os educadores estão acostumados a atribuir aos pais funções secundárias nas atividades escolares, o que os faz sentir frustrados e isolados. Mesmo quando professores procuram envolver os pais, este envolvimento não é uma real colaboração ou parceria. O segundo problema está relacionado ao costume de se culpar os pais pelos problemas da criança.

Epstein (1987, cit in Cavalcante, 1998) afirma que as experiências infantis são parte de um contínuo do qual a escola e a família, são partes fundamentais e das quais depende grande parte do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

1.2.2. A comunidade como construtora de saberes com e pelas crianças

A animação comunitária centra-se na comunidade e em tudo o que está subjacente a ela (recursos, estruturas, história, características, necessidades, fragilidades, potencialidades). Na participação ativa de todos os membros – *empowerment* - e na aprendizagem permanente utilizam-se critérios não formais e espontâneos, embora seja necessária uma organização.

A animação sociocultural tem um papel preponderante na intervenção social e comunitária, conduzindo as comunidades ao seu desenvolvimento (Gómez, s.d.). As pessoas deixam de ser objetos passivos e são considerados membros ativos de ação, construção e transformação da sua comunidade, em interação constante com tudo e com todos. Torna-se essencial falarmos na importância do *empowerment* comunitário, que se define como o poder decisório que as pessoas, grupos ou comunidades têm sobre a sua própria vida. Esta é considerada uma das particularidades fundamentais da animação sociocultural, que a diferencia dos modelos tradicionais de intervenção. Os destinatários têm controlo sobre o seu projeto de vida, pela igualdade nas relações de poder, pois são todos parceiros.

Para melhor compreender o conceito de *empowerment* comunitário, importa definir comunidade. Comunidade implica um sentimento de pertença com uma área particular, ou com uma estrutura social dentro dessa área. É um grupo social que partilha características e interesses comuns e é percecionado ou se percebe como distinto em alguns aspetos da sociedade em geral em que está inserida. A comunidade não se entende unicamente como lugar, mas como um processo interativo.

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, “comunidade” é definido como: “Qualquer grupo social cujos membros vivem numa determinada área, sob um governo comum e partilhando uma herança cultural e histórica, sociedade”.

Diez et al. (1996), referem nos seus estudos que para que exista uma comunidade é necessário que os seus membros possuam um sentimento de consciência partilhada de uma forma de vida, com referências comuns, um grupo de pessoas com os quais interage e que através destas relações, proporciona uma sensação de estimulação e de acolhimento.

Segundo Ornelas, uma comunidade competente pode ser definida como “uma comunidade que utiliza, desenvolve e obtém recursos” (Ornelas, 2002, p. 10).

Neste sentido podemos afirmar que existe uma relação entre cultura e comunidade e aqui surgem três aspetos essenciais que requerem reflexão. O primeiro refere-se à relação da

comunidade com a cultura do lugar onde ela está situada. Partindo do princípio de que o lugar é um espaço vivo, cheio de memórias e significados, a abertura à comunidade é fundamental e permite que crianças e as suas famílias se envolvam no seu território, “absorvam” o sentimento de pertença e se sintam reconhecidos no conhecimento que a comunidade produz e transmite. Nas datas comemorativas verifica-se uma ampliação do sentido cultural, sem reduzi-lo a "folclorização" de manifestações presentes no dia-a-dia das comunidades.

Neste sentido, a comunidade pode assim ser entendida como um grupo sociocultural que dá, entre outros, um lugar ao espaço de lazer. “O espaço de lazer é um espaço diferente dos outros (...). É um espaço vivencial, onde o objetivo precípua é o viver pelo viver, é ter oportunidade de ocupar o tempo livre para exprimir as necessidades individuais, físicas, sociais, artísticas, etc.” (Dumazedier, 1980, p. 55).

De acordo com Ornelas (2002), “deveríamos fazer um esforço para compreender os mecanismos naturais utilizados pelas comunidades para promover a sua própria sustentabilidade, bem como a manutenção dos indivíduos que lhes pertencem”. O esforço de que nos fala o autor exige que percebamos que os indivíduos “são os peritos e não os sistemas, pelo que deveríamos encontrar aqueles que, na comunidade, resolvem os problemas e participam em atividades de melhoramento da comunidade”. (Ornelas, 2002, p. 11).

Sarason (1972) afirma que os membros da comunidade são melhor servidos quando a própria comunidade proporciona o desenvolvimento pessoal a todos os membros pertencentes. A comunidade é assim considerada nesta investigação como o lugar de edificação do saber comunitário e da operacionalização de técnicas/práticas/experiências psicológicas que sejam eficazes na construção desse saber.

1.3. Representações culturais do mundo social

1.3.1. O que são representações?

Numa sociedade multicultural, é importante refletir acerca do conceito de representações, pois estas “são construções interpessoais, que se manifestam e se transformam ao longo das interações entre grupos socioculturais” (cit in Cruz, M., Oliveira, E. A. M., Bastos, S. M. O. e Mateus S., s.d.). Assim, ao interagirem de diferentes formas com o mundo social, as crianças encaradas como sujeitos, procuram encontrar e desenvolver uma identidade própria. Incorporam, atribuem significados e recriam objetos e símbolos, articulando, através das representações sociais, a sua vida com a realidade social. A construção das representações é mediada pelo sujeito e pela sociedade em que este se insere. Cada sujeito constrói representações individuais que não refletem por completo as representações sociais, uma vez que estas são reconstruídas e interpretadas por cada um de forma particular e diferente. As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às situações uma “nova forma” por meio da atividade psíquica, tal como nos diz Jovchelovitch (cit in Rangel, Rizzo e Oliveira, 2007): “Ora, é exatamente essa capacidade de dar às coisas uma nova forma – através da atividade psíquica – que constitui uma representação” (1995, p. 77).

De acordo com Jodelet (1989, cit in Soares, s.d.), representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático. Contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. O autor afirma que as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (p. 41).

Assim, e segundo o mesmo autor, as representações sociais não são saberes estritamente do âmbito cognitivo, mas tecem-se, de forma dinâmica, num processo histórico que envolve tanto a racionalidade como a afetividade.

Moscovici (1978) mostra a representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social, simultaneamente como um produto e um processo: “(...) a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar

familiar e presente no nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente (...)” (Moscovici, 1978, p. 28).

De acordo com Ferreira (1975, cit in Spink, M. J. P., 1993), representação é o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”; é, em síntese, a “reprodução daquilo que se pensa.

Nesse sentido, e entendendo o que são de facto representações, podemos afirmar que o processo de construção da nossa identidade é promovida através da relação entre o sujeito e o mundo social, mediado pelas representações sociais. O sujeito é modificado na sua própria relação com o mundo e os objetos presentes no meio social surgem sob forma de representação, recriados pelos sujeitos. Deste modo, o conhecimento apresenta-se como uma construção, onde interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Assim, as crianças não estão sujeitas a, simplesmente, absorver e refletir o conhecimento do mundo adulto, mas a transformá-lo e a recriá-lo.

A partir do conceito de «representações coletivas» de Durkheim, Moscovici, propôs pela primeira vez o conceito de «representação social». Esta seria definida por dimensões principais. A dimensão cognitiva traduz esta como a representação processual de um objeto que é diferente do objeto em si. A dimensão simbólica mostra como o sujeito transforma o objeto num signo, tornando-o seu de forma que acredita verdadeiramente na representação que construiu do objeto. Por último, a dimensão identitária lembra que a representação de um objeto é sempre uma representação de um sujeito, na medida em que traduz os valores e as ideias desse sujeito. Segundo Jodelet (1988 e 1989, cit in Cunha, S., 2004), “as representações sociais não são meras reproduções dos objetos. Na verdade, implicam a produção e criatividade do sujeito”. No mesmo sentido, Cléopâtre Montandon (cit in Cunha, S., 2004) diz que as representações sociais são construções cognitivas que se referem à ideia ou imagem que temos das coisas que nos rodeiam e que elaboramos através das informações e das imagens que nos fornece o mundo social que nos rodeia. Na mesma linha, também Percheron (s.d. cit in Cunha, S. 2004), refere que as representações das crianças são formadas gradualmente, muitas vezes reformuladas perante novos elementos e que a criança tem um papel ativo no reajustamento e reequacionamento dessas informações, tendo em vista a formação do seu próprio sistema de representações.

1.3.2. Como constroem as crianças as suas representações?

A infância, sendo o grupo geracional que integra a criança, pode ser vista como uma fase da vida que insere a criança na vida/no mundo social. Deste modo, o real aparece interiorizado na mente da criança e esta começa a fazer a distinção entre o real e o imaginário. Segundo Manuel J. Sarmiento (2003) “o imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo” (p. 2). Podemos, então, referir que o imaginário é a forma que a criança encontra para fazer a junção do emotivo ao real, ajudando-a na sua própria adaptação ao meio. O imaginário surge então como uma forma de representação do mundo. Revela-se através das atitudes e comportamentos, manifestando as representações aparentemente inconscientes de um dado sujeito face ao real. As representações, como construções interpessoais, não podem ser consideradas objetos isolados e estáveis, pois manifestam-se e podem transformar-se ao longo da interação entre diversos grupos socio-culturais: “*les représentations, (...) émergent, se manifestent et peuvent se transformer au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent*” (Vasseur, 2001, cit in Cruz, M., Oliveira, E. A. M., Bastos, S. M. O., 2006, p. 37).

Neste sentido, pode-se falar em pré-representações, ou seja, ideias já formadas e inalteráveis, e co-representações (Gajo, 2000, cit in Cruz et al., 2006, p. 37), ideias estas que vão mudando com as novas aprendizagens e com a comunicação e interação com os outros. A auto-representação de cada indivíduo, ao nível da linguagem, da cultura e da sociedade é muito importante na comunicação com indivíduos de outros grupos, pois é através desta interação, que cada um constrói as suas representações (Cruz e Melo, 2004 cit in Cruz, M. et al., 2006).

Segundo Piaget, a partir do momento em que há representações através de imagens, a criança pode referir-se a objetos e situações ausentes. Devemos entender a abstração reflexiva em dois sentidos complementares. Em primeiro lugar, ela transpõe para um plano superior aquilo que retirou do plano anterior. Em segundo lugar, a criança reconstrói sobre o plano das formas ou das representações (plano B), aquilo que é retirado do plano das ações (plano A). A reconstituição no plano B é um estabelecimento de relações entre as representações ou formas novas e aquelas que já existiam em B com certa organização. A essa reorganização Piaget chama de reflexão. Quando a reflexão se dá ao nível das representações imaginativas (isto é, representações através das imagens mentais), falamos em abstração reflexiva ou em pensamento reflexivo. Com o progresso das abstrações reflexivas, o pensamento chega a

distanciar-se do concreto ou a dominá-lo, as abstrações reflexivas desempenham um papel cada vez mais importante, até se tornar ao nível do pensamento formal, idêntica à reflexão propriamente dita. Em suma, a descrição de Piaget sobre os níveis de desenvolvimento da criança, possibilitou que se entendesse todos os processos que a criança passa até adquirir o conhecimento.

Nelson (1981, cit in Guerreiro, M. e Matta, I., 1999, pp. 27-30) apresenta o Script como o primeiro modelo de representação dos acontecimentos reais, vividos pelas crianças. Trata-se de um nível básico de representação do conhecimento que tem uma natureza concreta. A autora explicita: O Script é uma representação geral de um acontecimento que deriva e se aplica nos contextos sociais. É basicamente uma sequência de ações relacionadas com um contexto espacio-temporal particular, organizada em torno de um objetivo (p. 181). Por sua vez, no script especificam-se papéis e propriedades e definem-se ações obrigatórias e opcionais. De acordo com esta sugestão, a criança vai vivenciando os acontecimentos e com base no que usualmente acontece, constrói uma determinada sequência esperada (Script). As experiências reais e conhecidas são generalizadas através dos Scripts. Uma vez formados, passam a servir de guias ou organizadores sociais e cognitivos, orientando as pessoas no que fazer em situações familiares, possibilitando ações e comportamentos adequados, assim como ajudando a processar informações pertinentes e a resolver problemas.

Síntese do capítulo I

Em primeiro lugar, é importante concluirmos que muitas aprendizagens significativas, muito do que as crianças sabem culturalmente, é construído fora do contexto escolar. A maioria dos educadores afins à Cultura da Criança, não se encontram dentro das salas de aula, mas nas ruas, nos palcos, nos livros, nas bibliotecas, nas práticas culturais.

É importante que percebamos que as concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças estão em contínua mudança. As crianças de hoje não são as crianças de antigamente, as crianças devem ser reconhecidas como cidadãs, pessoas que produzem cultura, que possuem um olhar crítico e transformador. Segundo Kramer (2003, p. 81), não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar os seus gestos, ouvir as suas falas, compreender as suas interações, ver as suas produções. Como nos diz Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

“Precisamos reconhecer que somos incompletos e ativarmos em nós, adultos, a sensibilidade de vermos e nos colocarmos no lugar do outro, ouvir o que ele tem a dizer sobre suas experiências, medos, alegrias, necessidades. Esse pode ser um itinerário possível que possibilite que a participação da criança no ambiente da creche seja de fato uma realidade.” (Agostinho, Michelli, 2005, cit in Gonçalves, F. G., 2009).

A melhor maneira de lidar com as crianças é criar práticas de vida, um ambiente (físico, cultural e psicológico) que atenda às suas necessidades. A comunidade surge como um lugar de construção do saber psicológico e comunitário. “Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas e práticas educativas solidárias.” (Kramer, S., 2003, p. 21).

Capítulo II: Práticas de Animação Sociocultural

Sumário

O capítulo agora apresentado tem como objetivo principal especificar o que são práticas de animação sociocultural.

Ao longo deste segundo capítulo, intitulado “Práticas de Animação sociocultural”, começamos por abordar, no primeiro ponto, a construção da criança como ator social.

O segundo ponto fala-nos do conceito de práticas e contextos de animação sociocultural.

O terceiro ponto articula a participação das crianças nos próprios contextos e práticas de animação sociocultural.

Finalmente, no quarto ponto, é apresentado o olhar da sociedade portuguesa sob a participação das crianças nas práticas de animação sociocultural.

1. Participação das crianças nos contextos de Animação

Sociocultural

1.1. A criança como ator social

Considerada na idade Média como “ser incompleto”, passamos atualmente a conviver com a criança vista como um “ser por inteiro”, capaz de transmitir os seus sentimentos, as suas ideias, os seus conhecimentos e opiniões, protegida por um estatuto que confirma a sua pertença a uma categoria social específica. A partir do século XVIII a infância começou a ser institucionalizada, através da criação das escolas estatais, sendo esta medida continuamente alargada, conduzindo ao que Ramirez (1991) apelidou como “institucionalização educativa da infância” (cit. in Sarmento, 2004).

Segundo Sarmento, M. e Pinto, M. (1997, p. 13), a distinção concetual e terminológica entre infância, como categoria social que indica os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação.

A definição de infância varia conforme a conceção que se tem dela. Para alguns a infância é uma fase da vida onde predomina a fantasia e a liberdade, para outros é encarada como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro.

Recorrendo à definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, esta significa “incapacidade de falar”. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não teria condições de falar, de expressar os seus pensamentos e os seus sentimentos. Desde a sua génese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando-lhes uma condição subalterna diante da sociedade. Era um ser anónimo, sem um espaço determinado socialmente.

A criança era, muitas vezes, representada através da pintura. Aparecia como uma miniatura do adulto (as roupas eram iguais às dos adultos, só diferiam no tamanho e até os rostos e a musculatura eram de pessoas já maduras). “De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez

fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspetos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (Ariés, 1986, p. 10).

A inocência, a ingenuidade e a graciosidade das crianças tornavam-nas um instrumento de diversão, como se fossem um animal de estimação em termos de importância. Se uma criança falecesse, devido às condições precárias de vida e de sobrevivência, havia um sentimento de substituição, pois logo outra criança nasceria e a substituiria. Uma espécie de anonimato estava presente neste sentimento dirigido à infância. Esse detalhe da história da infância deixa transparecer a posição secundária relegada a esta, condição que perdurou ainda por vários séculos.

Com o estabelecimento de uma nova ordem social, nos finais do século XVII, são visíveis algumas mudanças significativas no que diz respeito à infância. A partir deste momento, começou-se a sentir a necessidade da criação de escolas (a escola como um dos instrumentos que daria formação inicial aos mais novos, para que dominassem a leitura, a escrita e a aritmética. A escola como um lugar de preparação para a vida adulta). A escola passou a substituir a aprendizagem obtida empiricamente pela observação dos mais experientes (a educação em casa tendo como exemplo os mais velhos). Os adultos começam, nesta fase, a ter mais preocupações com as crianças (o grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes teve muita influência neste surgimento das preocupações pelos pais, pois havia cumplicidade sentimental das famílias, numa afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos).

Com o apogeu da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, foi direcionado um novo olhar sobre a infância. As crianças passaram a ser vistas como tendo um valor económico a ser explorado. A falta de mão-de-obra provocou o não cumprimento dos direitos infantis de acesso à escola, levando as crianças novamente ao mercado de trabalho, submetidas a explorações (exploração infantil). “Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada” (Amarilha, 2002, pp. 128-129).

Com o estabelecimento do protótipo de família nos fins do século XIX, a responsabilidade dos progenitores passou a assegurar mais responsabilidades e mais

preocupações com o bem-estar das crianças, garantindo os direitos que lhes assistem e maiores cuidados.

É certo que a infância sempre existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção enquanto construção e categoria social, dotada de uma representação, é sentida somente a partir dos séculos XVII e XVIII. “A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais da sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância” (Carvalho, 2003, p. 47).

Ao procurarmos uma definição para infância e para a própria criança, é fundamental que tenhamos em conta uma contextualização sobre a época em que nos encontramos a questionar as pessoas sobre o que para elas é a infância. É importante que saibamos também quais as referências que vão ser utilizadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça das pessoas que nos irão responder. Ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores. Segundo Postman (1999), o conceito de infância passou por várias fases, desde não ter uma palavra para defini-la até à descrição detalhada das suas características. O autor fala-nos mesmo numa “crise no conceito de infância” e salienta que a “cultura” infantil ganhou uma nova conotação na sociedade atual alterando características próprias como o vestuário, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

As crianças sempre existiram, todos nós fomos um dia crianças e, como crianças, pertencemos a um meio dotado de uma cultura. Sabemos que as crianças de que nos lembramos não são as crianças da sociedade atual, isto porque os tempos mudam, as gerações são outras, alteram-se os modos de vida à medida que o tempo vai passando e que as coisas vão evoluindo.

“É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (Sarmiento, M. J., 2003, p. 58).

De acordo com Sarmiento (2004), são muitos os fatores que nos mostram que existem várias culturas da infância (a forma como a criança é/era encarada mostra-nos as diferentes culturas), que variam de acordo com o momento histórico em que se desencadeiam. Todavia, atendendo à melhoria das condições de vida das crianças (principalmente nos países do ocidente) e à necessidade e tendência de consolidação da infância como objeto de estudo, na

maior parte das vezes, o espaço das crianças é composto pelos adultos, sem se atender à participação e opinião das crianças (Tomás e Soares, 2003, cit. por Soares e Tomás, 2004).

Refletindo se, por um lado, a criação de uma infância global trouxe vantagens, por outro lado, veio também potencializar “desigualdades inerentes à condição social, ao sexo, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (Ibidem, p. 14). Ou seja, a forma como a criança vive esta fase (a infância) é determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto (Rocha, 2004, cit in Fontes, R. M. F.V., Ferreira, M. M. C. F., 2008).

Neste sentido, Sarmento, Soares e Tomás (2004), apelam ao abandono da visão tradicionalista da criança como sendo somente um recetor de educação, normas, crenças e valores de uma sociedade. Assim, torna-se necessário falar no surgimento de um novo período, de uma nova forma de agir e de encarar a criança. É preciso um novo tempo, “Tempo este em que as crianças são consideradas cidadãs ativas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito (Soares e Tomás, 2004, p. 138).

Encarando a criança como um sujeito de direitos, é agora necessário procurar conhecer quais as necessidades de intervenção sentidas e manifestadas por uma determinada população e, em segundo lugar, é preciso avaliar o impacto das intervenções, não só sob o ponto de vista dos adultos, mas também, e essencialmente, a partir das perspetivas e opiniões das crianças.

Polakow (1993, cit in Assis, G. J., Lima, E. E., 2011), nos seus textos, fala-nos de «um sentido de lugar». Torna-se pertinente falar em lugar quando nos referimos à criança como ator social, como sujeito que age e se relaciona na sociedade onde se insere. O mesmo autor acrescenta que “um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...), um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (1993, p. 159). Deste modo surge a necessidade de que “o adulto deve fortalecer a consciência de si na criança, atribuindo um sentido externo ao brincar, e na medida que o jogo se torna um marco na atividade simbólica da criança, o adulto deixa de ser necessário para sua plena satisfação” (Araújo et al, 1999, p. 75).

1.1. O que se entende por Práticas e Contextos de Animação Sociocultural?

Ao longo da história, o ser humano, em contacto com os seus pares, desenvolveu a arte de comunicar. O homem vive e age no coletivo, convive com os outros e toda a sua vida está condicionada pela relação com os outros. Esta interdependência, sustentada por um conceito de “vida em comum” vai-se sedimentando, cria nos homens a necessidade progressiva da especialização, em tarefa e áreas específicas. O pensamento faz-se em termos coletivos; o homem torna-se um ser social o que faz com que nasça a necessidade de se criar uma alternativa cultural, que incentive a participação de todos. Esta nova orientação “da cultura” inspira a Animação Sociocultural que surge como solução a um conjunto de pedidos urgentes de uma “sociedade em crise”.

Neste sentido, criam-se grupos de indivíduos que se juntam de um modo formal em associações e estabelecem como objetivo “ocupar” os seus tempos livres, que acabarão por ser o “terreno” essencial da animação.

A animação sociocultural, cujo conceito nasceu na Europa nos anos 60, pode ser vista como “a intervenção dialética dos indivíduos e dos grupos com o seu meio e a intervenção sobre si mesmo, o que leva a uma melhoria da qualidade de vida” (Viché, 1989 in Quintas e Castanõ, 1998, 41-43).

Segundo Quintas e Castaño (1998), “animação é uma atividade interdisciplinar e intergeracional que atua em diversas áreas e que influencia a vida do indivíduo e do grupo”. Segundo os mesmos autores, o desempenho de atividades de animação pode especificar-se por quatro modalidades: Cultural, Educativa, Económica e Social. Neste sentido, existem várias atividades que a animação pode desenvolver: difusão cultural, atividades artísticas não profissionais, atividades lúdicas (a animação por divertimento, lazer, desporto e convívio) e atividades sociais (promover a participação das pessoas nos movimentos cívicos, sociais, políticos e económicos).

Segundo Lobrot (1977, cit in Lança, R., 2004, p. 15), “animar implica, como o próprio sentido etimológico regista, uma acção dinâmica, exercida de forma direta, que produz movimento, vida, atividade, induzindo a propostas e sugestões que orientem, seduzam, solicitem, despertem e influenciem a imaginação, sem qualquer coercitividade”.

Segundo a UNESCO, (cit in Marrana, J., s.d., p. 4) a Animação Sociocultural distingue-se menos pelas suas atividades específicas do que pela maneira de as praticar. A diversidade dos

“suportes” da animação é, na verdade, extraordinária: museus, serviços sociais, emissões de rádio ou de TV, urbanização, teatros, protecção do meio ambiente, lares juvenis, bibliotecas, etc.

Para que sejam realizadas atividades de animação devemos ter em conta os recursos que a comunidade nos oferece, nomeadamente os locais disponíveis para utilizar, considerando o objetivo da atividade e os eventuais condicionalismos do público alvo. Surge aqui então a importância dos contextos de animação sociocultural.

Deste modo, torna-se, então, pertinente que efetuemos um levantamento rigoroso dos recursos disponíveis antes de realizarmos as atividades de animação. Por outro lado, é muito importante falarmos da comunidade para definirmos os contextos de animação uma vez que as práticas culturais estão ligadas à comunidade.

Pôr em prática as práticas culturais exige partilha de um espaço físico, exige relações e promove laços comuns e consequentemente há interação social. Segundo Ornelas (2002, p. 10) uma comunidade competente pode ser definida como uma comunidade que utiliza, desenvolve e obtém recursos. Diez et. al (1996) referem nos seus estudos que para que haja uma comunidade é necessário que os seus membros possuam um sentimento de consciência partilhada de uma forma de vida, com referências comuns, um grupo de pessoas com o qual interage e que através destas relações proporciona uma sensação de estimulação e de acolhimento.

1.2. Participação das crianças nos contextos de Animação Sociocultural

A participação das crianças manifesta o reconhecimento do papel e importância das mesmas como indivíduos e como cidadãos, sujeitos de direitos. Nos dias de hoje, é frequente assistirmos a iniciativas que convidam as crianças a apresentarem os seus pontos de vista, preocupações e sugestões em eventos que lhes dizem respeito de alguma forma (no contexto escolar, por exemplo, convidam, muitas vezes, as crianças a participarem em festas de fim de ano, de Natal, desfiles de carnaval etc.). De acordo com Catarina Tomás (2007), neste sentido, este facto de que as crianças são frequentemente convidadas a participar nas atividades organizadas, faz com que nós, adultos, nos sintamos motivados para reconhecer a voz das crianças como instrumento de conhecimento e participação (aspetos que dificilmente conseguem assumir uma autoria na vida social).

A participação das crianças surge assim como um processo social inovador que tem como objetivo envolver as crianças em processos de participação cidadã, nomeadamente questões relacionadas com o espaço onde vivem. Para o Comité dos Direitos da Criança, a participação e integração das crianças é um princípio orientador fundamental, o que significa que o seu cumprimento contribui para garantir o cumprimento dos outros. De acordo com Crowley (1998 cit in Soares, N. F., 2005, p. 28), a participação das crianças não é apenas um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo.

Segundo Milne (1996, cit in Soares, N. F., 2005, p. 28), “a participação não é uma campanha política que coloca as crianças em primeiro lugar, tal como propõem os teóricos da libertação, mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos”.

A participação-ação das crianças em atividades promovidas por si e para si é fundamental para o seu desenvolvimento integral. É muitas vezes através do desenvolvimento de práticas com crianças que contribuímos para que estas sejam no futuro cidadãos ativos, responsáveis, criativos e flexíveis, capazes de resolverem os seus próprios problemas na sociedade/comunidade. Neste sentido, para se chegar verdadeiramente até à cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia (Sarmiento, T e Freire, I., 2011). Assim, escutar as crianças de forma apropriada inclui mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999 cit Sarmiento, T e Freire, I., 2011, p. 39). Segundo Teresa Sarmiento (2011), dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é importante para a construção da cidadania na infância, implicando novas formas de agir dos adultos.

Segundo a mesma autora, é necessário que reconheçamos a criança como cidadã com competências para exercer direitos e usufruir de liberdades fundamentais. Porém, sabemos que o sucesso desta tarefa é moroso e complexo, pois implica que haja grandes reestruturações em estruturas ideológicas, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias, dos professores e das escolas, e da própria sociedade onde estão inseridas (p. 37).

Esta perspetiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007, 2011) considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação

social (Tomás, 2007, p. 131), ou seja, pessoas com opiniões e escolhas, com poder de decisão. Como diz Catarina Tomás, “Educar na cidadania e democracia e não para a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel ativo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação por parte dos atores sociais dessas práticas” (2011, p. 103).

A Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, procura salvaguardar e fazer cumprir os seus direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/1990, no seu artigo terceiro, diz que: a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A carência de participação é um fator que potencia sentimentos de insegurança, impotência e alienação, pelo que a participação ativa tem associada a sensação “de ser capaz de controlar aquilo que se pensava estar fora do alcance” (Soares e Tomás, 2004, p. 150). Assim, é necessária a garantia de uma dupla consciencialização: das crianças, como sujeitos de direitos ativos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores e incentivadores da construção de espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspetiva.

1.3. A sociedade portuguesa e a participação das crianças nas práticas de animação sociocultural

Numa sociedade em que prevalece a visão do adulto e onde a criança é, muitas vezes, encarada como um objeto e não como um sujeito de direitos e de conhecimento, é necessário lutarmos pelo seu reconhecimento como sujeito de direitos, que transmite os seus sentimentos e que produz cultura e história.

É preciso abrir espaços para a discussão sobre a participação infantil a partir do seu significado social e político, bem como traçar objetivos, tendo em conta as necessidades e direitos da criança.

A história das transformações ocorridas na sociedade, desde a antiguidade até a contemporaneidade, foi acompanhada de várias perceções do adulto com relação à criança, que

determinaram a necessidade de uma revisão no conceito de socialização. Nas sociedades antigas, a criança era representada por “um outro” sem que fossem respeitadas as suas especificidades, negando-lhe uma identidade própria. A criança dos dias de hoje passou a ser reconhecida pelas necessidades próprias, especificidades, mas também pelas dissemelhanças em relação aos adultos. Essa representação permite que ela seja reconhecida pela sua identidade própria, que é dissemelhante daquela dos adultos.

Segundo Sarmiento (2009), a ideia moderna da infância é necessariamente afetada e influenciada por mudanças sociais. A infância desenvolveu-se inicialmente como “sentimento” e consolidou-se como “norma universal” relativa ao grupo etário mais jovem com o qualbar e o decurso da modernidade (Ariès, 1973; Becchi & Júlia, 1998, Heywood, 2002 cit in Sarmiento, M. J., 2008). Ora, a infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Assim, segundo o mesmo autor, a ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que traduz alterações nas representações e imagens que a sociedade projeta sobre as crianças, nos procedimentos de “administração simbólica da infância” (Sarmiento, 2004).

Sarmiento (2004) refere que as mudanças sociais se encontram nas alterações da composição e estatuto familiar, na reorganização dos espaços-tempos da vida quotidiana, nas opções das políticas sociais, nos progressos tecnológicos e na invasão do espaço doméstico pelas tecnologias de informação e comunicação, na influência dos *media*, nas alterações ambientais e nos seus efeitos sobre a saúde infantil e, de forma mais geral, nas mudanças das instituições para as crianças.

Em Portugal, muitas mudanças sociais ocorreram tardiamente em relação aos outros países europeus, por consequência, há uma concentração de muitas delas num espaço de tempo relativamente reduzido, mas o seu impacto é, por isso mesmo, mais sensível e notório, porque mais intenso.

“Ao longo dos tempos, os modos de ser e agir da criança em diferentes contextos foram considerados como uma racionalidade desqualificada de participação e decisão na vida pública. São raras as situações em que a criança foi chamada a participar dos assuntos que dizem respeito à vida coletiva, a expor suas opiniões, ideias, críticas e sugestões como manifestação de seu reconhecimento no espaço público” (Araújo, 2005, p. 108).

Segundo Sarmiento, Fernandes N. e Tomás C., ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de *separação*

das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos apenas de e para o futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A «privatização» da infância (Wyness, Harrison, Buchanan, 2004 cit in Sarmento, Fernandes, Tomás, 2007) corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. A imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras atividades de formação complementar (...) ilustra bem uma atividade dependente e vigiada sob controlo adulto, numa extensão custodional do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil (Scruton, 1997 cit in Sarmento et al., 2007).

Segundo Sarmento M.J., Fernandes N., Tomás C. (2007), podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil.

Horelli (1998, cit in Sarmento M.J., Fernandes N., Tomás C. (2007) refere que as possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços públicos são praticamente inexistentes, sendo também escassa a literatura que ilustre práticas de participação infantil neste âmbito.

Síntese do capítulo II

O reconhecimento da criança como ator social vem reforçar a importância de se respeitar e aceitar a imagem da criança cidadã (Sarmiento, 1999, cit. por Soares e Tomás, 2004).

Há décadas atrás as fronteiras entre a escola e as famílias estavam claramente definidas e fechadas cada uma em si. Atualmente, e tendo em conta a cidadania, torna-se pertinente efetivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação. A cidadania da criança constitui-se como um desafio à mudança das estruturas políticas, educativas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural (Sarmiento, T., 1999). Não é novidade afirmar que “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa, 2006, p. 72). As famílias começam a transferir para a escola a maior parte das responsabilidades que lhe pertenciam tradicionalmente, como a educação dos seus filhos. Assiste-se concomitantemente a uma “crise da família e da comunidade como instituições com responsabilidades” (Fernández Enguita, 2001, cit in Sarmiento, T., Freire, I., 2011).

Enquanto modalidade cultural a animação surge como entidade criadora, gestora e produtora de um produto cultural, artístico e criativo: a animação como um agente de mudança social.

A animação incentiva a empreendermos certas atividades que contribuem para o desenvolvimento, dando-nos o sentimento de pertencer a uma sociedade.

É importante que haja a implementação de uma política de animação Sociocultural nas comunidades uma vez que a animação é um processo que resulta de conhecimentos e práticas nas áreas da cultura, do social e do educativo. Se intervirmos socialmente, a animação está a contribuir ativamente para o desenvolvimento do conjunto das competências sociais e de cidadania nos indivíduos, nos grupos e comunidades.

A participação não é uma capacidade inata, ou seja, não nasce com o indivíduo. Pelo contrário, aprende-se a participar, o que significa que se adquire, fundamentalmente, através do processo de socialização.

A participação é fundamental pois só através do ato de participar se estabelece a comunicação e só comunicando se consegue dimensionar os problemas e encontrar respostas

para a sua resolução. A comunicação é, a par com a participação, a essência do trabalho do animador e da animação sociocultural.

A participação efetiva da criança num contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984, cit in Formosinho, J., Araújo, S., 2004).

Segunda Parte

Quadro teórico - metodológico da investigação

Capítulo III: Pertinência do estudo

1. Pertinência do estudo

1.1. Motivação pessoal e interesse científico

Em primeiro lugar, o facto de ter terminado o meu curso de formação inicial em Ensino Básico 1º ciclo e começar a trabalhar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com crianças na ocupação dos seus tempos livres (CATL), com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, permitiu-me orientar esta investigação através de pesquisas pelas temáticas da animação comunitária e da participação das crianças nas diferentes práticas culturais anuais que ocorrem de forma gratuita na sua freguesia.

Por outro lado, o facto de frequentar o Mestrado em Estudos da Criança - Associativismo e Animação Sociocultural, do Instituto de Educação (Universidade do Minho), contribuiu significativamente para a minha formação pessoal e como profissional. Considero a minha formação nesta área muito enriquecedora, uma vez que tive e tenho a oportunidade de trabalhar com crianças num contexto menos formal que a escola. A minha vocação pelo ensino, devido às condições do país, foi colocada de parte, uma vez que este mestrado “me abriu portas” para uma área em que eu anteriormente nem tinha pensado. Quando defini a problemática a ser investigada nesta Tese de Mestrado, senti uma motivação por esta, uma vez que sempre quis analisar o que as crianças sabem, as suas representações acerca das festividades organizadas, isto é, o meu objetivo sempre foi perceber como é que as crianças vêem as práticas culturais, como é que as definem e, se participam, como o fazem.

Graças a uma vasta formação durante os dois anos do mestrado, cada vez mais me interessa escutar as crianças porque são muitas as vezes que nos surpreendem. Escolhi as festividades: Carnaval, Marchas de Santo António, Natal e Magusto porque são atividades que são realizadas anualmente na freguesia. O meu objetivo era perceber se a participação existe mesmo sendo a promoção das atividades gratuita.

Esta investigação é relevante para mim enquanto profissional, pelo facto de poder ampliar o meu conhecimento académico e científico e assim, enquanto agente ligado às crianças, pretendo contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Considero este projeto relevante porque se centra na criança, nomeadamente, na participação da mesma em práticas culturais. A investigação pretende dar voz às crianças,

escutar os seus saberes culturais que provêm da própria cultura, relativamente às atividades organizadas na sua freguesia para si e para a comunidade. Pretendo perceber como é que encaram as práticas culturais, se as conhecem, se participam nelas e pretendo ainda que sugiram novas ideias para as mesmas práticas.

Objetivos do estudo:

A investigação assume as crianças como sujeitos de direitos e encara-as como atores sociais. Deste modo, pretende mostrar os saberes da criança e a sua participação nas práticas culturais.

Objetivos gerais:

Conhecer os saberes das crianças sobre as práticas culturais;

Escutar a “voz” das crianças sobre as suas representações, os seus saberes acerca das práticas culturais.

Objetivos específicos:

Verificar o que as crianças sabem sobre as práticas e como as representam;

Perceber se as crianças têm oportunidades para participar nas práticas;

Conhecer como a criança usufrui do seu direito de participar;

Escutar as crianças acerca das suas ideias para festejar as mesmas práticas.

Questões geradoras – Diagrama

A definição das questões geradoras é um processo que exige uma capacidade reflexiva sobre a temática em estudo. As questões que se colocam nesta investigação pretendem orientar a construção de um processo onde as crianças são encaradas como atores e sujeitos de e com direitos, pelo que se definiram as seguintes:

Quais são os contextos onde as crianças se inserem?

Qual é o papel da criança como ator social?

Como é que as crianças representam o seu saber?

O que é o magusto, o Natal, o carnaval, a marcha, na perspetiva da criança?

Quais os momentos em que a criança considera que participa?

A criança pode brincar em todas as práticas culturais promovidas pela junta de freguesia e pela escola?

Participar é um direito de que a criança está a usufruir?

A criança tem um papel participativo na escolha daquilo que pode ou quer fazer no magusto, no natal, no carnaval e na marcha?

Como gostam as crianças de participar?

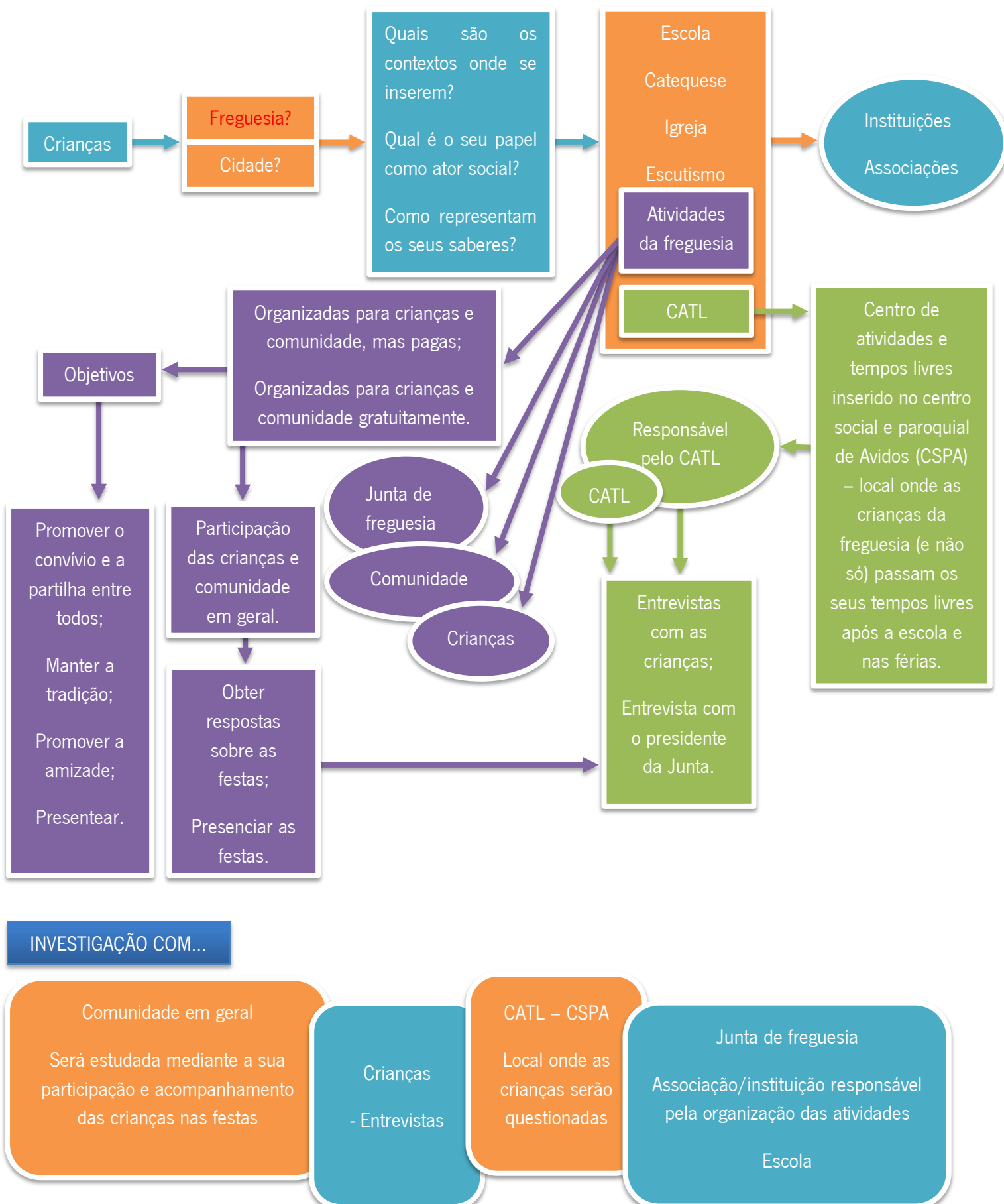
Que representações têm as crianças sobre participar nos diferentes contextos?

Conforme foram surgindo as questões geradoras que me permitiram intitular esta dissertação, foi-se construindo “um caminho” como um registo orientador dos meus objetivos.

Durante o nosso percurso académico precisamos de descobrir meios que nos auxiliem em todos os momentos: seja na compreensão e na exteriorização de ideias, seja na produção textual ou mesmo na apresentação de determinado conceito.

Assim, o mapa abaixo retrata a orientação que tive desde o início deste trabalho e mostra o “caminho” que orientou esta dissertação.

Figura 1 - Diagrama



Capítulo IV: Metodología

1. Metodologia

A metodologia que sustenta esta dissertação é uma metodologia participativa que inclui a investigação participativa com crianças.

No processo de investigação participativa, em primeiro lugar, definiram-se os objetos e objetivos de estudo. As fases da investigação participativa com crianças sustentam-se num diagnóstico, numa análise crítica da realidade e por fim podem originar uma ação.

Pretendeu-se que os membros do grupo exprimissem as suas ideias e gostos para que numa fase posterior fosse possível analisar o que foi dito e registado por todos e por cada um.

A investigação participativa inscreve-se dentro do paradigma participativo (Heron, 1996 cit in Soares, 2006), o qual considera a investigação como uma realidade participada. A investigação é, de acordo com Heron (1996 cit in Soares, 2006), um processo de participação social, no qual é muito importante considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre as pessoas, sendo a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo de investigação.

A investigação com crianças tem registado, nos últimos anos, significativos investimentos, que decorrem de um movimento de reconceptualização da infância que se iniciou na década de 80 com alguns sociólogos da infância, Ambert (1986) Jenks (1992); James e Prout (1990); Qvortrup (1995), os quais defendiam entre outros aspetos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, sublinhando também a indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças (cit in Soares, 2006, pp. 25-30).

Utilizamos algumas técnicas de investigação no decorrer desta parte prática da dissertação, tal como a observação participante semi-estruturada, de modo a interagir diretamente com o contexto e com os agentes da observação.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas (perguntas abertas) com as quais pretendíamos recolher a opinião do sujeito da investigação (criança) sobre temáticas de interesse para a própria investigação, através de um método mais flexível por parte do investigador.

1.2. As entrevistas

As boas entrevistas caracterizam-se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), pelo facto de proporcionarem aos sujeitos descontração e à-vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

Nesta dissertação foram realizadas entrevistas individuais às crianças. Utilizamos esta ferramenta metodológica que apela à oralidade devido ao facto de algumas crianças não terem grande facilidade na escrita. Esta opção permitiu-nos rentabilizar as competências das crianças. O grupo que foi entrevistado é um grupo constituído por crianças que gostam muito de falar das suas opiniões e pouco de escrever.

As questões das entrevistas foram elaboradas com uma sequencialidade lógica e indo de encontro com os nossos objetivos anteriormente apresentados.

Para cada prática cultural foram definidas questões de acordo com os objetivos. Começamos por elaborar as questões que nos dariam resposta aos saberes das crianças, questionando-as sobre a definição da prática cultural em estudo (exemplo: o que é? O que fazes lá?). Seguidamente elaborámos as questões que nos deram resposta à forma como as crianças participam, e nos fizeram perceber se são acompanhadas nessa participação (Costumas ir? Com quem? O que fazes lá?).

Por fim, elaboramos as questões que nos permitiram escutar as crianças em relação às suas ideias, opiniões novas para festejarem aquelas mesmas atividades (Tens alguma ideia para festejar o Natal?).

Após realizadas as entrevistas fizemos a sua análise e verificamos que havia respostas que nos facilitavam a compreensão “como um todo”, ou seja, as questões deram origem, muitas vezes, a respostas diferentes das esperadas, e muitas delas serviram para compreender questões anteriores e ou posteriores. Foram elaboradas perguntas individuais mas que se complementavam e interligavam entre si, o que nos facilitou e enriqueceu o trabalho desenvolvido.

2. Contexto de investigação

2.1. Caraterização do contexto

A freguesia de Avidos

Locais de Lazer

O Parque de Lazer de Avidos, inaugurado a 30 de julho de 2011, possui palco para espetáculos com espaço coberto para o público, mesas e bancos de pedra para piqueniques, grelhadores, espaço de quiosque, casas de banho, ciclovia, parque infantil e equipamentos de ginástica de manutenção. É um espaço amplo, agradável, muito utilizado nos dias de verão pelas famílias e pelas associações de dentro e de fora da freguesia.

O Campo do Passal é um campo aberto ao público, com piso impermeabilizado, ideal para a prática de futebol de 5, entre outros desportos. Localiza-se no Loteamento do Passal.

Centro Social Paroquial de Avidos (IPSS) – 1999

O Centro Social Paroquial de Avidos (CSPA), tem a sua sede da R. Manuel Correia Narques, 284, freguesia de Avidos, concelho e arceprelado de V. N. Famalicão, diocese de Braga, é uma fundação ereta em pessoa jurídica pública, por decreto de Sua Excelência Reverendíssima, o Senhor Arcebispo Primaz de Braga. Pelo Decreto-Lei nº 119/83, ficou integrado na ordem civil como instituição particular de solidariedade social.

O edifício está dividido em três partes: a primeira de serviços, com secretaria, cozinha, refeitório e lavandaria; a segunda com creche e ATL; a terceira com o Centro de Dia e Mini-Lar.

O objetivo e o fim a que se destina a instituição, é contribuir para a promoção integral de todos os paroquianos, cooperando com os serviços públicos competentes ou outras instituições particulares, dentro de um espírito de solidariedade humana, cristã e social, acção esta que se poderá estender aos habitantes das paróquias vizinhas.

Designadamente, apoia a primeira infância com a creche, a segunda infância com o CATL, aos jovens facultando cursos de formação ou outras ferramentas que os preparem para o

mundo do trabalho, e apoia a terceira idade, através do Centro de Dia, do Mini-Lar e do Apoio domiciliário.

Centro de Atividades e Tempos Livres: é considerado “de pontas”, pois apenas recebe as crianças antes do horário escolar e após o encerramento das aulas. Durante o ano letivo são planificadas e executadas várias atividades lúdicas e pedagógicas, quer de manhã antes da escola, quer ao fim da tarde após as aulas. Funciona também em tempo de interrupções letivas (férias escolares) e exerce a sua atividade a tempo inteiro das 7:30 às 18:30. É coordenado por uma responsável e por uma auxiliar de ação educativa¹.

Unidos de Avidos (Associação): 2005

Objetivos: Desenvolver e apoiar atividades de índole desportiva, recreativa, social, cultural, artística e ambiental, baseadas nos princípios orientadores da democracia, solidariedade, igualdade e cooperação, de forma a contribuir para a formação global e lazer de todos os seus associados, promovendo o seu sentido de justiça, tolerância, responsabilidade e participação cívica ativa; promover a participação de grupos, movimentos e/ou outras associações nas suas atividades².

2.2. Razões da escolha

Para concretizar este estudo foi necessário seleccionar um contexto de investigação.

Neste sentido, escolhemos o Centro de Atividades de Tempos livres (valência integrada no Centro Social Paroquial de Avidos) para realizarmos as entrevistas às crianças.

Em primeiro lugar, porque as crianças que frequentam o CATL são crianças da freguesia. Em segundo lugar, porque as crianças têm idades variadas entre os 6 e os 12 anos, o que nos permite verificar se a idade é uma fator significativo para a nossa análise. Por último, escolhemos o CATL porque é um local onde as crianças estão permanentemente em contacto com o lúdico. o que consideramos ser um aspeto essencial quando falamos de Aminação

¹ <http://jfavidos.wordpress.com/associativismo/c-s-p-a/>

² <http://unidosdeavidos.wordpress.com>

Sociocultural. Em contexto lúdico as crianças estão mais libertas para se expressarem e mais recetivas a oportunidades que lhe são dadas. A diversidade de oportunidades proporciona distintos quotidianos infantis, aos quais as crianças não são indiferentes e dos quais elas farão uma gestão diferente, tendo assim diversas representações sobre as práticas culturais.

2.2.1. As práticas tradicionais da comunidade em estudo

Serão apresentadas de forma breve e organizada no quadro abaixo, as atividades que serão objeto de análise nesta dissertação:

Tabela 1: Caraterização das práticas culturais em estudo.

Novembro: Magusto

Organização: Junta de Freguesia.

Destinatários: Comunidade em geral.

A população é informada através da missa, do boletim paroquial.

Objetivos: Manter a tradição, promover o convívio e partilha entre todos.

Dezembro: Festa de Natal

Organização: Junta de freguesia, escola (associação de pais e professores)

Destinatários: Crianças, escola, pais.

A população é informada através da missa, do boletim paroquial.

Objetivos: Manter a tradição, promover o convívio e partilha entre todos, presentear as crianças, promover a participação das crianças.

A população assiste a um espetáculo e as crianças são convidadas a participar pela escola.

Descrição: Assiste-se a um espetáculo/festa de Natal onde a escola apresenta músicas/teatros (as crianças e também a associação de pais).

Fevereiro: Desfile de Carnaval

Organização: Junta de freguesia, associação Unidos de Avidos.

Destinatários: Crianças, escola, pais, comunidade.

Local: Junta de freguesia.

A população é informada de cartazes colocados em pontos da freguesia.

Descrição: Desfile pelas ruas da freguesia utilizando disfarces e máscaras.

Objetivos: Manter a tradição, promover o convívio e a participação.

Junho: Marcha de Santo António

Organização: Associação Unidos de Avidos.

Local: Campo do Passal/parque.

Destinatários: Comunidade em geral.

A população é informada “de boca a boca”, uns comunicam aos outros. Começa-se por avisar os elementos que participaram no ano anterior. Iniciativa da associação e do presidente da Junta.

Descrição: Crianças, familiares e amigos juntam-se em ensaios durante 2 a 3 meses para preparar a atuação na cidade no dia 12 de Junho.

Objetivos: Convívio entre todos.

Promover o gosto pela própria marcha que honra a freguesia.

3. Caraterização dos atores

3.1. Os facilitadores da investigação

Em primeiro lugar, a direção do Centro Social Paroquial de Avidos que autorizou a realização das entrevistas na instituição.

Em segundo lugar, aos pais que aceitaram facilmente que os seus filhos fossem questionados.

Em terceiro lugar a comunidade em geral que direta ou indiretamente esteve presente na execução das práticas culturais e me permitiu verificar o seu envolvimento.

Por último, o senhor presidente da Junta de freguesia de Avidos que se disponibilizou a responder a uma entrevista que nos permitiu retirar/confirmar algumas conclusões.

3.2. Os protagonistas da investigação

Crianças da freguesia de Avidos que frequentam o CATL (idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos).

Caraterização do grupo (17 crianças)

A amostra é composta por 8 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças que foram entrevistadas pertencem à localidade de Vila Nova de Famalicão e todas elas vivem na freguesia de Avidos, exceto uma criança do sexo masculino que não vive na freguesia, mas que frequenta a escola e o CATL. Todas as crianças estudam na escola da freguesia e todas frequentam a catequese.

O grupo apresenta-se, de uma maneira geral, motivado, participativo e o ambiente no CATL é agradável. Embora algumas crianças sejam mais inibidas e outras manifestem, por vezes, dificuldades em cumprir determinadas regras, de uma forma geral, todos os alunos se mostram respeitadores e capazes de exprimir as suas opiniões. Igualmente, são notáveis alguns comportamentos de entreajuda e de compreensão no seio do grupo. No entanto, as crianças demonstram alguma dificuldade em admitir que erram e quando erram.

As crianças que frequentam o CATL são crianças que precisam de ocupação, de algo diferente e novo que possam fazer. São crianças curiosas e adoram coisas novas. São crianças que se cansam facilmente do lugar onde se encontram. Precisam de mudanças constantes quer na forma de organização das salas quer na variação das atividades. Consegue-se facilmente perceber mudanças positivas no comportamento quando as salas e as atividades são minimamente alteradas.

Os pais apresentam habilitações entre o 4.º ano e o 12.º, sendo que alguns se encontram nos cursos das novas oportunidades (a concretizar o 9.º e o 12.º ano). Apenas há dois casais de pais licenciados. Há uma criança do sexo feminino com problemas ao nível do desenvolvimento cognitivo, problemas de saúde, órfã de mãe e a restante família é carenciada (esta criança foi entrevistada mas não foi produtora de dados).

Capítulo V: Análise da voz das crianças sobre as práticas culturais

Sumário

No capítulo que se segue, intitulado “Análise da Voz das Crianças sobre as práticas culturais”, discutimos os resultados das análises de conteúdo das entrevistas feitas às crianças. Para salvaguardar a confidencialidade e privacidade das protagonistas deste estudo, as falas das crianças são identificadas com a inicial do seu nome e a inicial do seu apelido juntamente com a sua idade.

Uma vez que se trata de uma investigação participativa que dá oportunidade e voz às crianças de se manifestarem, salientamos que as crianças só participaram com a devida autorização dos seus encarregados de educação e mais se salienta que as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos tiveram a oportunidade de aceitar ou não participar neste estudo.

Após apresentarmos os resultados e termos feito a sua interpretação, expomos algumas reflexões finais onde pretendemos confirmar a razão de ser deste estudo e levantar algumas questões que possam aprofundar alguns temas que contribuem direta ou indiretamente para a criança usufruir dos seus direitos.

1. As práticas culturais na voz das crianças

1.1. As práticas culturais na voz das crianças - Apresentação e discussão de resultados

Segundo a UNESCO (cit in Marrana J., s.d., p. 4), a Animação Sociocultural distingue-se menos pelas suas atividades específicas do que pela maneira de as praticar.

Como todas as coletividades sociais, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica (...), o que estas pensam nem sempre corresponde ao que os pais pensam que elas pensam (...) (Montandon, 2005, p. 495, cit in Silva C. A. L., 2007).

Em primeiro lugar, apresentamos algumas das conclusões gerais que obtivemos após uma organização dos dados recolhidos nas entrevistas.

Verificamos que as crianças mais novas introduziram mais pormenores do que os mais velhos nas respostas que nos deram, embora esses pormenores nem sempre estejam de acordo com a questão que lhes foi colocada. Conseguimos concluir que onde a escola está presente, as crianças revelam mais participação, o que é mais evidente no Natal e no Carnaval (porque há uma organização conjunta entre a escola e a Junta de freguesia).

Quando analisamos os dados, verificamos que as atividades que envolvam algum risco são praticadas pelas crianças mais velhas (8/9anos) e que as crianças mais novas mencionam aspetos mais ligados à estação do ano ou à época festiva. Há, sem dúvida, festas que são mais marcantes do que outras, destaca-se o Natal e o Carnaval, enquanto o magusto surge como uma festividade menos recordada. No Magusto há uma grande associação à época do ano, nas restantes práticas culturais isso não é referido, terá a ver com o facto de o magusto decorrer de um elemento vindo da natureza (castanha) e de nas outras prática existir uma publicidade nas televisões, nas lojas e não tanto na natureza.

A análise específica que se segue é apresentada da seguinte forma:

Em primeiro lugar é identificado o magusto como prática cultural, seguindo-se a festa de Natal, o desfile de Carnaval e a marcha popular da freguesia em honra de Santo António. Em

cada prática cultural, expomos os resultados que obtivemos quando questionamos as crianças acerca destas festividades que ocorrem gratuita e anualmente na sua freguesia e interpretamos os dados que obtivemos através das entrevistas.

Salientamos estas práticas culturais especificamente, porque ocorrem de forma gratuita na freguesia e o nosso objetivo é perceber se as crianças sabem o conceito que sustenta cada festividade (por exemplo, Natal), e do mesmo modo perceber se a criança participa nessas mesmas práticas culturais (e em caso afirmativo tentamos perceber se o seu papel é ativo e de que forma o é).

Após entrevistarmos as crianças individualmente, preparamos a análise organizando grelhas onde colocamos os dados, e com base nessas mesmas grelhas, identificamos categorias, procurando interpretá-las. Em consonância, interligamos as interpretações dos dados com o referencial teórico que sustenta esta dissertação.

1.1.1. Prática Cultural: O Magusto da freguesia

É notório que o magusto é a prática cultural menos lembrada, eventualmente, se a entrevista fosse feita no mês de Novembro, recolheríamos mais elementos. Os acontecimentos reais e quotidianos são muito variados e as suas características poderão influenciar as representações que as crianças constroem, nomeadamente, a frequência com que ocorrem (Nelson, 1990). As representações podem refletir-se no que as crianças expõem e descrevem verbalmente (Bauer e Dow, 1994; Machado, 1997) e no que, efetivamente, memorizam e recordam (cit in Guerreiro M. e Matta I., 1999, pp. 27-30).

De uma maneira geral as crianças referem o magusto, sabem o que se faz nesta prática cultural, embora algumas tenham dificuldades em definir o que de facto é o magusto. Verificam-se dificuldades em definir o magusto porque não existe uma prática comercial, publicitária como existe para o Natal. Por outro lado, o Carnaval é muito lembrado, embora não tenha “a mesma visibilidade” que o Natal (o Natal é anunciado pelos media, toda gente sabe quando é o Natal, as próprias ruas das cidades estão cheias de decorações, os supermercados, etc); o carnaval surge como uma festividade livre e os espaços comerciais estão também repletos de disfarces, aliciando os mais novos a festejar esta prática cultural.

Na análise aos dados sobre o magusto, verifica-se uma associação forte à estação do ano em que o mesmo é celebrado, assim como à castanha como fruto característico da época, particularmente nas crianças mais pequenas. Por exemplo:

PC6: “É onde caem as castanhas, caem as folhas, chove mais, há mais vento, temos que usar guarda-chuvas, os ramos ficam secos”;

HA6: “o magusto é uma árvore com castanhas”.

Por outro lado, as crianças mais novas não se lembram de nenhum magusto realizado na freguesia, mas mencionam a escola:

TF 7: “Não eu não fiz nesta freguesia. Aqui só com a escola”.

Verificamos também que, de forma geral, algumas crianças mais velhas também nos falam da escola,

AQ 9: “Só me lembro do da escola”.

CB 9: “Lembro, na escola”.

BL 9: “Na freguesia? É na escola? Não...Se fosse na escola...”

Sendo que, quando as questionámos se se lembravam de algum magusto, uma grande parte das crianças diz não se recordar.

O facto de as crianças mais novas se referirem à estação/época do ano indicia que a vivência do magusto, nas crianças mais pequenas, é explorada e feita na escola, provavelmente na decoração da sala, na pintura e exposição de trabalhos sobre o outono. “É a escola, como instituição formal, que aparece relacionada com a situação de se ter que memorizar algo para alguém de poder ver e avaliar” (Rogoff e Mistry, 1990 cit in Guerreiro M. e Matta I., 1999, pp. 27-30), o processo de escolarização leva a criança a exercitar as suas capacidades mnésicas e a saber quando e como utilizar as melhores estratégias para memorizar e recordar (Ratner e Schell, 1987).

Por sua vez, os mais velhos já mostram uma vivência do magusto mais comunitária; por exemplo:

BL9 diz que “o magusto...é quando vêm as castanhas, quando fazemos festas”.

Verifica-se também que quanto menor é a idade, mais pormenores tem a resposta, o que não significa que as respostas sejam as mais adequadas à questão. As crianças entre os 8 e os 12 anos são mais diretas quando respondem, ou seja, mostram mais facilidade em responder.

Segundo Jean Piaget, as crianças entre os 6 e os 7 anos estão a desenvolver o pensamento operatório que se caracteriza pelo aparecimento acentuado das representações mentais. A capacidade para armazenar informações na memória de longo prazo está diretamente associada à idade da criança. Crianças mais velhas apresentam melhor codificação, o que também facilita a sua evocação das informações armazenadas(...) (Bauer, 2008 cit in Dias, L. B. T., Fernandez, J. L., 2011).

Apesar de haver um magusto comunitário, organizado pela Junta de Freguesia, na voz das crianças, de forma geral, é referida a escola como local principal de realização desta prática cultural. Sabemos que a escola já não é encarada como um mero espaço onde se transmitem conhecimentos e se instruem crianças. Inevitavelmente, a escola é um espaço onde se convive, onde se trocam relações, onde se socializa. As crianças passam a maior parte do seu tempo na escola e nomeiam a mesma quando as questionamos sobre o magusto.

Por outro lado, algumas crianças referem que vão com os familiares ao magusto, o que de facto não acontece quando o festejam na escola. Verifica-se aqui uma certa confusão, devido ao facto de se festejar o magusto na escola, mas também na junta de freguesia:

BL 9: “Na freguesia? É na escola? Não...Se fosse na escola...”;

AQ 9: “Salto à fogueira, brinco, como e bebo”;

CB 9: “Pinto desenhos, faço trabalhos”;

PC 6: “O que é que eu faço no magusto? Brinco com os colegas que não estão na minha escola e tenho mais oportunidades para estar com eles”.

É importante referirmos que duas crianças do sexo feminino não sabem o que é o magusto. Uma delas tem 6 anos de idade e a outra tem 7 (não produtora de dados). CF6 não sabe o que é o magusto provavelmente porque acaba de sair do jardim de infância e não está recordada dessa festividade.

Quando questionamos se se lembravam de algum magusto que houve na freguesia, algumas crianças não se recordaram apesar de saberem o que é, outras confundiram com a escola, embora a escola se situe na freguesia. Por outro lado, quando questionamos o que se fez nesse dia, verificamos que os mais velhos descrevem atividades que envolvem algum risco, como saltar à fogueira, enquanto que os mais novos não conseguiram descrever ou porque não se lembravam ou porque de facto sabem o que é mas não vivenciaram (dos mais novos 6/7anos apenas dois do sexo masculino responderam):

PC 6: “Era uma árvore com...não, sem...flores para cheirar e caíram as folhas”;

TF 7: “Fizemos muitas coisas”.

Quanto à participação, verificamos que quando questionamos as crianças acerca do que fazem no magusto, a maior parte respondeu que brinca e come castanhas, o que nos mostra de facto a vivência desta prática cultural pelas crianças (3crianças do sexo F não participam, 3 do sexo M não participam).

Em relação às novas ideias que pretendíamos que as crianças nos dessem para festejarmos o magusto, de uma forma geral as crianças sugerem que façamos o que já é feito ou que sabem que se faz nesta época. Duas crianças referem fazer troçarias às pessoas, as outras indicam-nos locais da freguesia onde podíamos festejar o magusto, outras ainda falam em comer e beber, sendo que 8 crianças não responderam.

1.1.2. Prática cultural: A festa de Natal da freguesia

Em relação à prática cultural referente a outras festas, a Festa de Natal assim como o desfile de Carnaval são as práticas culturais em que as crianças manifestam uma maior participação. Estas duas atividades são organizadas pela junta de freguesia em conjunto com a escola e com a Associação dos Unidos de Avidos.

De uma forma geral as crianças conhecem bem a simbologia natalícia, sendo que as mais novas referem muito o pai natal,

AA 7: “é quando o pai natal entrega a todas as pessoas as prendas”;

PC 6: “é o dia do Pai Natal em que os adultos e os pequenos recebem prendas”.

A maioria das crianças, independentemente da idade, referem os presentes para definirem o Natal, o que nos mostra e retrata práticas típicas de uma sociedade consumista,

HA 6: “Natal é o Pai Natal a dar prendas, e brincar e abrir as prendas”;

BF 8: “Natal é receber presentes e para se estar com a família”.

A sociedade de consumo caracteriza-se por ser organizada predominantemente pelas relações de consumo e valores associados, condicionando a produção de bens e serviços (cit in Betts J., s.d). Por outro lado, as crianças referem o Natal como sendo uma festa familiar, quando lhes perguntamos o que é de facto o Natal.

CM 8: “O Natal? É conviver com a família, receber prendas e brincar com os meus irmãos e com a minha família também”;

BM 9: “É estar em casa a divertir”;

JM 8: “É quando reunimos a família, é quando damos prendas e recebemos, e mais nada”;

CB 9: “É um dia de termos prendas e de comermos um cozido”.

Verificamos aqui que as crianças reconhecem a importância da família e dos costumes e tradições, principalmente nesta época do ano. Para algumas, o Natal surge como o único dia ou época em que se reúne a família e se convive. Assim, conseguimos identificar a segurança que as crianças sentem ao estar com a família já que mencionam a mesma específica e fortemente nesta festividade. Muitas vezes, é nesta época do ano que as famílias que emigraram regressam à sua terra natal para conviverem com a sua família.

Como nos dizem Malaguzzi e Reggio (cit in Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., 2003), entre outros autores, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância.

Como nos afirmava anteriormente Pereira (2002, cit in Pedro, C., 2005), a primeira fase de socialização da criança inicia-se com a família, “o ritmo de vida da criança ou jovem é condicionado pelo ritmo de vida da família...”. Face à complexidade e variedade de estilos de vida que fazem parte das sociedades modernas, é correto afirmar que o meio social e familiar influenciam nitidamente as atitudes e comportamentos das crianças (Serrano e Neto, 1997, p. 206).

Ainda analisando a prática cultural que é o Natal, verificamos que as crianças não são inovadoras em práticas; ou seja, quando as questionamos se têm alguma ideia de como gostariam de festejar o Natal, as crianças sugerem o que já se faz e o que vêem que é feito nesta época do ano.

As crianças não referem práticas originais (mais antigas) de vivência do Natal, tais como o presépio, o menino Jesus, a Missa do Galo, a Missa de Natal, o que nos mostra que há alterações de valores e de referenciais, sobretudo tratando-se de uma freguesia rural do Minho, onde as práticas religiosas tiveram/têm um peso muito significativo. Neste sentido, torna-se pertinente falarmos em valores, na transmissão de valores às crianças. A partir do momento em que vivemos numa sociedade contemporânea cujos valores são inevitavelmente alterados pela globalização, tornamo-nos num modelo para os outros, mas principalmente adaptamo-nos aos modelos que nos rodeiam e prevalecem, ou seja, os valores mais tradicionais não são esquecidos mas já não são o foco da festividade. Por exemplo, embora se construa o presépio (em alguns casos), este já não demonstra ser o principal símbolo desta prática cultural. Além disso, apesar de frequentarem a catequese e consequentemente a missa semanal, uma vez que não existe uma prática religiosa diária, verificamos que não existe uma real assimilação dos valores religiosos. Queremos com isto dizer que, se uma criança rezasse antes das refeições, rezasse o terço antes de dormir, por exemplo, provavelmente não se verificaria este distanciamento dos conceitos/noções religiosos associados ao Natal (presépio, menino Jesus, missas...).

Por outro lado, as crianças mostram que gostam de sugerir mesmo sabendo que já se faz isso, o que nos mostra que as crianças gostam de ser escutadas acerca das suas ideias e opiniões sobre determinados temas.

Quando questionamos as crianças sobre as ideias que têm para festejarmos o Natal, como já referimos anteriormente, elas não são inovadoras em práticas (independentemente da sua idade), mas é de salientar que existe a possibilidade de as crianças sugerirem alguns

aspectos, como por exemplo, as decorações, como uma tentativa de imitação aos pais. Muitas vezes, as crianças assistem à montagem das decorações e não participam na sua construção. Deste modo, conseguimos verificar que a criança, muitas vezes, desempenha um papel passivo mesmo em casa, com a família, não participa e não é encarada como sujeito competente para realizar tarefas simples. Surge então aqui a importância que os pais atribuem ao que os seus filhos podem ou não fazer.

CF 6: “Tenho. Podíamos pôr uma árvore e pôr presentes lá debaixo e depois pôr luzinhas cá fora”;

BM 9: “Fazermos uma árvore de Natal para fazer o Natal”.

Por outro lado, é possível que se tenham referido práticas que algumas famílias não utilizem, por exemplo há uma criança que refere a iluminação exterior e que os pais realmente não colocam luzes no exterior.

CF 6: “Tenho. Podíamos pôr uma árvore e pôr presentes lá debaixo e depois pôr luzinhas cá fora”

Isto significa que as crianças podem achar que só nas suas casas é que fazem a árvores, só elas colocam presentes lá debaixo, podem de facto desconhecer que várias pessoas fazem isso e pensam que estão a ser inovadoras e a dar-nos muitas ideias, por exemplo, a criança refere “pôr luzinhas cá fora”, talvez porque não conhece os costumes e as tradições normais que ocorrem em cada casa.

Ainda analisando as ideias que as crianças sugerem, verificamos indícios de ideias projetadas do mundo do faz de conta, provenientes de filmes, histórias, músicas etc:

LM 9: “Podíamos fazer bonecos de neve”;

AA 7: “Com...(pensa)...a cantar, andar à volta da árvore e acho que não tenho outra ideia”.

De facto, cantar e andar à volta da árvore é um aspeto que muitas vezes vemos nos filmes ou ouvimos nas histórias, tal como fazer bonecos de neve. Além de surgirem ideias do

mundo do faz de conta, as crianças manifestam uma vontade de colocar estas ideias em prática, o que é refletido nas respostas que nos dão. Por exemplo, LM 9, quando o questionamos sobre o conceito de Natal, responde:

LM 9: "O Natal é uma festa divertida, recebemos presentes, fazemos bonecos de neve, atiramos bolas para os nossos amigos".

O que verificamos é que não fazem tudo o que referem.

Como já referimos anteriormente, e segundo Sarmento (2003), as crianças constantemente rompem as barreiras entre a fantasia e a realidade. Sarmento (2004) apresentou-nos anteriormente alguns eixos que sustentam as culturas da Infância, sendo que um deles se referia à fantasia do real e à ludicidade. A ludicidade exterioriza-se nas atividades diárias das crianças, quando brincam com tudo e tudo lhes serve para brincar. A fantasia do real é "fundacional do modo de inteligibilidade" (Sarmento, 2004:26), ou seja, dos modos de vida das crianças no mundo dos adultos. A transposição do que é imaginário das situações vividas e vivenciadas das pessoas que coabitam no mundo da criança, constitui-se como um modo de "ser criança".

Em relação à festa de Natal da freguesia, as crianças referem que já foram a essa festa e que costumam ir. Além disso, enumeram as pessoas com quem vão, e mais uma vez, surge a família como principal foco, embora a escola também seja mencionada:

BL 9: "Com a escola e com os meus pais".

Mais uma vez surge uma certa confusão com o que é da escola e o que é da junta de freguesia:

BL 9: "Costumo, com a escola costumo".

De facto nesta festividade não há separação, tal como no Carnaval também não. Como já referimos anteriormente o Natal e o Carnaval são as únicas práticas culturais organizadas pelas duas entidades (escola com a junta). De uma forma geral todas as crianças vão à festa, e todas se recordam de ter ido/de ir, exceto três crianças que não se recordaram. Todas as crianças gostam da festa, mas começam a baralhar-se quando as questionamos se vão todos os

anos. Em relação à participação, são várias as crianças que mostram que desempenham um papel ativo na festividade, enumerando alguns aspetos, tais como, teatros, danças, apresentações/coreografias, cânticos:

JM 8: “Às vezes canto e danço”.

CB 9: “Cantamos e dançamos e fizemos teatros”.

TF 7: “Cantamos”.

AA 7: “Fico sentada. Às vezes vou brincar lá para fora, às vezes vou à beira dos amigos brincar, subo as escadas e vou à beira do pai natal buscar prendas. Às vezes fazemos teatros e tipo danças para mostrar a toda gente”.

Na verdade, nesta festividade as crianças demonstraram que desempenham um papel ativo, na medida em que participam, mostram aos pais e à comunidade presentes na festa, algo que foi ensaiado com a escola. Posteriormente, a associação de pais faz também uma apresentação para as crianças, ou antes ou depois, e surge o Pai Natal que dá presentes (rebuçados e outros doces). É importante salientar que a Junta de Freguesia, no fim da festa, oferece um presente às crianças até aos 6 anos, o que na nossa opinião é discriminatório.

1.1.3. Prática cultural: O desfile de Carnaval da freguesia

Em relação a esta prática cultural, há aspetos mais notórios que outros. Verificamos um fator revelador do interesse das crianças pelas atividades lúdicas, uma vez que as crianças manifestam uma grande vontade em fazer troçaria quando as questionamos sobre as ideias que têm para festejar o Carnaval:

BF 8: “Sim. Podíamos enrolar papel da cozinha, enrolá-lo todo no corpo e dar com os apanhadores e vassouras nos outros”;

LM 9: “Podíamos atirar ovos para as pessoas”;

AA 7: “Ali à beira da igreja brincar, assustar as pessoas na brincadeira e jogar à apanhadinha”;

TF 7: “Atirar batatas podres a brincar”.

O Carnaval, por si só, já é uma festividade lúdica onde há liberdade, aliás já diz o velho ditado “É Carnaval, ninguém leva a mal”. As crianças nesta festividade tentam imitar os adultos, uma vez que, nos desfiles carnavalescos, muitas vezes, adultos disfarçados atiram-nos água, serpentinas, ocorre quase como uma transformação: o adulto assume o papel da criança, os papéis estão iguais e as crianças gostam disso. É importante voltar a referir que as crianças não são simples recetáculos, não são recetoras passivas, acríticas e reprodutoras dos produtos culturais, pelo contrário, elas são criativas.

Anteriormente citamos Vygotsky, citado por Lins (1999), que classificou o brincar em algumas fases, sendo que a segunda fase se referia à imitação, a criança copia os modelos dos adultos.

Como realçou anteriormente Chateau (1992), a infância serve para brincar, porque brincar é um prazer. É através da brincadeira que a criança explora o mundo e se conhece a si mesma.

Por outro lado, nenhuma criança menciona as serpentinas, os confetis e outros acessórios quando perguntamos o que é o Carnaval. Dão ênfase apenas aos disfarces e máscaras, talvez porque não são elas que compram as serpentinas, os confetis, normalmente têm acesso a elas apenas no decorrer do desfile.

Surge o interesse pelo lúdico porque as crianças praticam o carnaval, escolhem os disfarces, personificam a personagem que gostariam de ser, o mundo do faz de conta. As crianças sentem que têm direito a brincar, os adultos toleram o que nos outros dias do ano não o fariam, há uma liberdade excepcional. Ferland, citado anteriormente, dá ênfase ao dever que o adulto tem em conceder à criança “margem para decidir a quê e como quer brincar”; ou seja, a criança pode e deve escolher o seu disfarce de Carnaval, pois este autor considera que “uma brincadeira dirigida pelo adulto arrisca-se a perder o seu carácter lúdico: na verdadeira brincadeira, a criança é o mestre” (Ferland, 2006, p. 64).

É importante voltar a referir que é através da atividade lúdica que a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, de construir relações sociais, de aceder ao conhecimento e, conseqüentemente, de aprender a ultrapassar os obstáculos. Como já referimos, a atividade lúdica pode expressar-se através da brincadeira, dos jogos individuais e/ou cooperativos. Relembrando Kishimoto (1997), Friedmann (1996) e Volpato (1999), apesar do

"conteúdo social da brincadeira" se ter alterado no decorrer do tempo, a essência da brincadeira dificilmente se modifica, mantendo as mesmas características lúdicas.

Apesar de haver grande envolvimento da comunidade no desfile de Carnaval, as crianças não o referem. Reforçado, mais uma vez, o papel da escola (como era no magusto), as crianças participam no Carnaval porque é a escola que organiza aquele grupo, o desfile é composto por grupos que se organizam livremente. O facto de as crianças participarem muito nesta atividade, justifica-se pelo facto de a mesma ser organizada pela junta em conjunto com a escola e com a comunidade em geral.

Esta atividade, sendo feita ao domingo, tem grande participação também dos professores, os quais acompanham as suas crianças, o que é revelador do valor que os mesmos atribuem às práticas comunitárias.

1.1.4. Prática cultural: A Marcha Popular da Freguesia

Em relação às Marchas Populares de Santo António verificamos alguma associação ao religioso ("santo"), uma vez que na marcha da freguesia, o sujeito principal é o santo. Isto é justificado pelo facto de que existe um adulto que se veste de santo António e que aparece no momento mais alto da atuação na cidade. Há também imagens do santo por toda a marcha, principalmente nos arcos, fala-se do santo na letra da música e por isso as crianças reconheceram a importância desta personagem na marcha.

As crianças conhecem a marcha, algumas já participaram nesta festividade mas nem sempre participam. A maioria das crianças assiste aos ensaios na freguesia e vai assistir também ao espetáculo na cidade que se realiza no dia 12 de Junho todos os anos à noite.

É importante salientarmos que uma criança do sexo feminino refere que nunca participou na marcha indicando que gostaria de participar, mas que não o faz porque os pais não têm condições económicas:

AA 7: "Não, não ando nas marchas. / Gostava, mas a minha mãe não tem dinheiro".

Surge então aqui a importância da gratuidade nestas atividades culturais, o facto de a participação nesta e nas outras práticas culturais ser gratuita e aberta, faz com que haja uma grande oportunidade para que todas as crianças possam participar. Verificamos que esta criança não sabe que não se paga para participar na marcha da freguesia, há aqui um desconhecimento, um distanciamento dos pais face a esta atividade que ocorre anualmente na freguesia, provavelmente por ser a festividade mais recente. No caso da marcha, os pais, a comunidade, não recebe o convite de participação tão diretamente. Queremos com isto dizer que, esta criança sabe que existem outras festas e participa nelas, porque é a escola, mais uma vez que comunica e trabalha em conjunto com a junta de freguesia. Muitas vezes, o pensamento é mesmo esse “é uma festa da escola, não se paga. Não é da escola, tem um custo”.

Sabemos que as crianças só participam quando os pais o querem, porque participar na marcha implica deslocarem-se até ao local dos ensaios, significa serem assíduos. As crianças, como tal, não podem simplesmente querer, têm de participar conjuntamente com os pais ou então conseguir fazer com que os pais as levem aos ensaios e assistam ou depois que as vão buscar.

Verificamos que as crianças não dão ênfase aos ensaios, aos rituais associados à marcha da freguesia, o que terá a ver com o tipo de ensaio, muito marcado por ritmos ‘militarizados’, por um longo período de tempo (sextas a domingos, durante 2 meses), o que associam pouco a práticas lúdicas. É importante referirmos que apesar do que acabamos de afirmar, muitas vezes os ensaios eram apenas brincadeira, como se fosse um recreio normal, por falta da pessoa que ensaiava, ou então porque havia liberdade, não eram sempre marcados por um ritmo “militarizado”, embora quanto mais a data da atuação se aproximava mais “militarizados” eram os ensaios.

Verificamos que a comunidade em geral gosta muito desta prática cultural e que as crianças não apresentam o mesmo nível de satisfação. Por um lado, porque os adultos estão lá por gosto, por interesse pessoal, decisão própria, por outro, e como já referimos, as crianças muitas vezes vão porque eles vão, porque não fazem o que gostariam de fazer, estão limitados nas suas brincadeiras; por exemplo, as crianças só podem utilizar o parque/campo (local dos ensaios) por um curto período de tempo, até ser ocupado pelos adultos; brincam apenas no espaço limitado.

Verificamos que as crianças se focaram na música e na dança com desfile, porque é uma atividade que só acontece nessa época do ano, porque o desfile consiste o tempo todo em

cantar e dançar pelas ruas. No mesmo sentido, verificamos que as crianças ao mesmo tempo que não relatam os ensaios, não atribuem importância ao simbolismo secundário (manjerico, roupas, igreja, cidade).

Quando questionamos as crianças sobre as suas ideias para festejarmos o santo António, obtivemos respostas/ideias criativas:

PC 6: “Sim. Podíamos juntar os Antónios de Cabeçudos, Avidos, Famalicão, de toda a terra e podíamos fazer um desfile...sabes aquilo que se leva... os andores... e com os amigos. (queria dizer arcos)”

E verificamos também que as crianças desejam que haja convívios com as pessoas, porque encaram esses convívios/essas festas como locais para estar com os amigos, para brincar:

TS 8: “Com uma festa com amigos”.

Verificamos também alguma dificuldade em dar ideias para festejar o santo António, uma vez que sete crianças não responderam à questão. Por outro lado, algumas ideias sugeridas pelas crianças estão associadas ao religioso:

BF 8: “Podíamos pôr uma imagem do santo António no meio de uma árvore a íamos todos para a beira dele dançar no parque”;

DQ 12: “Sim. Haver algumas barras com livros sobre a história de santo António”;

TF 7: “Sim. Podíamos rezar e brincar, fazer em casa”.

2. Cruzamento de dados com a entrevista ao presidente da Junta

Para uma melhor avaliação e perceção dos dados analisados anteriormente, decidimos cruzar os mesmos com as respostas obtidas através do instrumento metodológico que foi a entrevista ao Exmo. Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Avidos.

Segundo o Sr. Presidente, são várias as atividades desenvolvidas a nível local destinadas ao público infantil. O próprio enumera algumas atividades mais tradicionais que coincidem com as práticas culturais que selecionamos para este estudo:

“(...)Temos organizado já há bastantes anos a festa de Natal através da junta, o magusto e o desfile de Carnaval (...)”.

Mas o presidente não se limita a enumerar apenas estas festividades, dá-nos a conhecer outras mais recentes, que são realizadas não só para crianças, mas também para jovens e adultos:

“(...)Também desenvolvemos recentemente há cerca de 2 anos a escola de música e dança (através da associação dos unidos de Avidos), o ateliê de defesa pessoal e, portanto, isto são tudo atividades para crianças e não deixam de fora os adultos (...)”

É importante salientarmos que o presidente nos confirmou que algumas festividades são realizadas em conjunto com outras entidades como referimos anteriormente:

“(...)A associação de pais da escola da freguesia também colabora na organização de algumas destas atividades (...)”.

Questionamos, durante a entrevista, sobre a gratuidade das atividades culturais, ao qual o presidente acabou por nos dizer que há de facto atividades promovidas pela junta de freguesia que não são gratuitas, mas que também não apresentam custos elevados:

“(…)Nem todas as atividades são gratuitas, mas o que se paga é um preço simbólico, uma pequena quota, uma vez que em algumas atividades e ateliês é preciso “pagar” aos professores”.

“(…)Desde há dois anos para cá é que temos desenvolvido mais atividades, as tais com um valor simbólico. O magusto, o desfile e a festa de Natal são as atividades gratuitas mais antigas, depois sucedeu a marcha e só recentemente os ateliês e a escola de música e dança”.

Por outro lado, questionamos o presidente sobre a importância da participação das crianças nas práticas tradicionais locais na freguesia e este responde-nos dando ênfase à cultura, à transmissão de tradições:

“(…) Como herdamos uma cultura é da nossa responsabilidade passá-la aos outros, aos mais novos, uma vez que um dia serão eles a transmiti-la para que nunca desapareça”.

Neste sentido, é pertinente lembrarmos que os saberes culturais se constroem através da cultura, mas é igualmente importante lembrarmos também o que afirmamos anteriormente: as crianças não são simples recetáculos, não são recetoras passivas, acríticas e reprodutoras dos produtos culturais, pelo contrário, elas são criativas.

Quanto ao papel das crianças nas atividades organizadas, o presidente refere que muitas vezes, assumem o papel principal e mostra-nos que as atividades promovidas pretendem contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, ou seja, o objetivo não é nunca colocá-las de parte:

“Normalmente, numas situações aprende e desenvolve, noutras faz o papel principal. As atividades são para elas e colaboram sempre”.

Aliás, o presidente salienta que as crianças “têm um sentido especial” na participação nas festividades, mas realça novamente a importância da transmissão da tradição:

“(...) As crianças sempre têm um sentido especial, uma vez que estão a desenvolver-se e a aprender ao mesmo tempo. Para os adultos há o interesse em que as crianças participem e se desenvolvam e ao mesmo tempo, eles sentem que com a participação das crianças nas nossas atividades da freguesia as tradições se mantêm e vão passando(...)”

Verificamos que a entrevista do Sr. Presidente foi muito reveladora e enriquecedora para o nosso estudo, uma vez que conseguimos avaliar como de facto é encarada a participação, qual a importância da mesma. Verificamos que há uma “emergência, uma necessidade urgente” para que a cultura seja resgatada. Há uma maior preocupação com a transmissão de valores, de tradições, do que propriamente em desenvolver atividades inovadoras que visem recolher opiniões das crianças.

Neste sentido, embora a transmissão de valores e tradições, também seja importante, como nos mostra Pedrosa³ (1999, cit in Silva, S. B. (s.d.)), “Quem não vive as próprias raízes não tem sentido de vida. O futuro nasce do passado, que não deve ser cultuado como mera recordação e sim ser usado para o crescimento no presente, em direção ao futuro. Nós não precisamos ser conservadores, nem devemos estar presos ao passado. Mas precisamos ser legítimos e só as raízes nos dão legitimidade”; é também importante que as crianças usufruam do seu direito à participação, mas no fundo “são guiadas” pelos adultos.

Segundo Sarmiento (2003), como já afirmamos anteriormente, estamos sempre a tentar trazer a criança para o conhecimento culturalmente acumulado pelos adultos, mas raramente damos importância ao conhecimento que ela possui sobre certos e determinados assuntos, sobre o verdadeiro conjunto de conhecimentos que foi construindo e que também se institui como cultura (Sarmiento, 2003).

³ <http://meuartigo.brasilecola.com/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>.

Reflexões Finais

Esta dissertação procurou investigar os saberes das crianças sobre as festividades e procurou perceber se as crianças participam nas práticas culturais organizadas pela sua freguesia. Procurou-se entender se as crianças participam, a forma como participam e como representam os seus saberes. Em síntese, três grandes objetivos sustentaram este trabalho: 1- Saber os saberes das crianças e interpretá-los; 2- verificar se as crianças participam nas atividades e como; 3- ver como representam o que sabem sobre as mesmas festividades.

Pretendeu-se refletir sobre o nível de participação das crianças, enquanto atores sociais. O facto de as crianças terem oportunidade de participar nas atividades que foram estudadas permite à criança uma mudança na sua rotina diária e uma maior diversidade de experiências, baseadas em atividades de animação.

As crianças que fizeram parte desta amostra frequentam contextos diferentes. Consideram a escola como o seu dia-a-dia “a escola, sempre a escola” e as atividades aparecem sempre ligadas à escola ou à família, nunca à Junta de Freguesia ou a outras entidades.

Neste trabalho agora concluído verificamos que o facto de as atividades serem gratuitas permitiu a participação da maioria das crianças que fizeram parte da amostra.

No que se concerne ao Direito à Participação, que se encontra mencionada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, algumas crianças continuam a não usufruir desse direito. Nem sempre a criança tem poder de decisão para escolher as atividades que pretende realizar. No entanto, algumas práticas culturais revelaram ser mais marcantes que outras (em relação à participação), devido ao papel ativo da escola e da família no desenvolvimento e envolvimento nas festividades.

Para escutarmos as crianças, consideramos importante dar-lhes a oportunidade de se exprimirem sobre o que gostariam de fazer se fossem elas a decidir. Assim, as suas respostas, no que diz respeito às atividades em estudo, entrelaçam-se num aspeto comum: de uma forma geral, a maioria das crianças sugere ideias para se festejarem as atividades culturais da freguesia, o que reflete que as crianças gostam de ser escutadas, gostam de dar a sua opinião, mesmo que esta não traga novidade.

Nestas reflexões finais que apresentamos é importante salientarmos também que as crianças são encaradas como transmissoras da cultura que lhes é transmitida, ainda não são vistas tanto como sujeitos de direitos, de se expressarem sobre a sua opinião. As atividades são

preparadas para elas e não há uma negociação, há quase uma “imposição de atividade” ao mesmo tempo que se verifica uma participação aberta e livre.

Apesar da sua participação e dos seus saberes provenientes da cultura, a criança é ainda encarada como “aquilo que dá graça às coisas” e aquilo que recebe e transmite a cultura dos mais velhos, e não como um sujeito de direitos.

Afinal, usufruir do direito à participação, não significa que a criança seja verdadeiramente encarada como um sujeito de direitos...

“Quer a natureza que as crianças sejam crianças antes de serem homens. (...) A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que são próprias; nada há de mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas. (Rousseau, 1966).

Referências bibliográficas

- Aguiar, C. M., Camargo, M. R. R. M. (2002). Registros alternativos de saberes culturais. *Educação: Teoria e Prática*, 10 (18), 43-48.
- Aguiar, C. M., Camargo, M. R. R. M. (2004). Registros Alternativos de Saberes Culturais: contribuição para a formação de professores. In Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1, 525-536.
- Allué, J. (2000). *Jogos para Crianças. Jogos para o Verão*. Lisboa: Marina Editores.
- Almeida, A. C. P. C., Shigunov, V. (2000). A Atividade Lúdica e suas Possibilidades. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 69-76.
- Almeida, D. M., Casarin, M. M. (2002). A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. Recuperado em 16 de Junho, 2012, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a6.htm>.
- Amarilha, M. (2002). Infância e literatura: traçando a história. *Revista Educação em Questão*, 10/11, 126-137.
- Araújo, M. L. A. F. F. (2006). *A Transmissão Intergeracional do Figurado de Barcelos. Intervenção no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ariès, P. (1981). História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Assis, G. J., Lima, E. E. (2011, novembro). Escola, família e sociedade: Diferentes espaços na construção da cidadania. I Seminário internacional de representações sociais, subjectividade e educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083.

Batista, J. A. (2010). Reflexões sobre o conceito antropológico de cultura. *Revista saber electrónico*, 1(1).

Boas, F. (2005). *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Brandão, C. R. (2002). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2).

Carvalho, E. A. (2002). Saberes culturais e educação do futuro. *Educación, universidad y sociedad en la era planetária*, 57-66.

Carvalho, E. M. G. (2003). *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus.

Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.

Carvalho, J. E. (2011). História cultural: escritura, objetos artísticos e análises historiográficas. *Anais do Sciencult*, 3(1), 144-152.

Carvalho, L. R. C., Reis, A. M., Fernandes, M., Morais, I., Campos, J., Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. (1a ed.) Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160.

Chateau, J. (1992). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Convenção sobre os Direitos da Criança (2004). Recuperado em 20 de Abril, 2012, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Correia, P. S. C. (2008). A importância da animação comunitária como modelo e metodologia de intervenção social e comunitária no contexto da educação não formal. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 3(1).

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.

Cunha, S. M. (2004). *Adopção pela voz das crianças. Representações e expectativas sobre a adopção e a família, em crianças institucionalizadas*. Projeto de investigação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Cruz, M., Oliveira, E. A. M., Bastos, S. M. O. (2006). As representações culturais das crianças e o papel do Educador Social. *Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti*, 3, 35-42.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto de 1992 (1992). Considera no seu pronunciado “um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos” - Ministério da Educação.

Detry, B., Cardoso, A. (1995). Construção do Futuro e Construção do Conhecimento. (p. 57) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, L. B. T., Fernandez, J. L. (2011). Neuropsicologia do desenvolvimento da memória: da pré-escola ao período escolar. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 3(1): 19-26.

Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Gráfica Editora Hamburg Ltda.

Edginton, C. R., Edginton, S. R., Degraaf, D. G., Dieser, R. B. (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives* (3rd ed., p. 148). New York: McGraw-Hill.

Fão, M., Sarmiento, T. (2005). *Ludotecas e tempos para brincar*. Braga: Universidade do Minho.

Ferland, F. (2006). *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional* (3a ed.). São Paulo: Roca.

Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Figueiredo, M. J. F. S. A. (2010). A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Formosinho, J. O., Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito da participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.

Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.

Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca* (3a ed., pp. 155-157). São Paulo: Scritta.

Gomes, L. R., Chakur, C. R. S. L. (2005). Um Estudo Sobre a Representação Gráfica Infantil: Contribuições Para a Educação Escolar. Recuperado em 4 de Maio, 2012, de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=769>.

Gonçalves, F. G. (2009). *Os fazeres e saberes das crianças para além dos espaços instituídos: primeiros olhares*. Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

Guerreiro, M., Matta, I. (1999). Efeitos do tipo de instrução/objectivo na memorização e recordação. *Análise Psicológica*, 17(1), 27-38.

Kishimoto, T. M. (1990). *O brinquedo na educação: considerações históricas*. São Paulo: FDE, 39-45.

Kishimoto, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (2003). Direitos da criança e projetos políticos pedagógico de educação infantil. In Basilio, L. e Kramer, S. *Infância educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed.Cortez, 51-81.

Lança, R. (2004). *Animação Desportiva e Tempos Livres, Perspectivas de Organização*. Lisboa: Editora Caminho.

Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico* (14a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Leite, O. T. (2001). *S. Martinho de Avidos, comunidade rural do Vale do Ave : demografia e sociedade (1599-1995)*. Vila Nova de Famalicão: NEPS: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S., Luria, A. R., (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1a ed., p. 141). São Paulo: Ícone/EDUSP.

Lins, M. J. S. C. (1999). O direito de brincar: desenvolvimento cognitivo e a imaginação da criança na perspectiva de Vygotsky. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP*, Paraíba, Brasil, 41-47.

Luria, A. R. (1987). *Desarollo historico de los procesos cognitivos*. S.l.: Ediciones Akal.

Marrana, J. (s.d.). Animação Sociocultural, Contextos e Práticas. *Instituto Para o Desenvolvimento Social*.

Mello, L. G. (1986). *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes.

Mello, L. G. (2002). *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas* (9a ed.). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, 27(95), 553-573.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/1990 (1990). Recuperado em 17 maio 2012, de http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/SMCDH_ECA_Livro-10x15cm.pdf

Ornelas, J. (2002). Participação, empowerment e liderança comunitária. Comunicação apresentada na III Conferência Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental (pp. 5-13). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Pedro, C. S. F. (2005). *Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Pereira, J. D. L., Veites, M. F., Lopes, M. S. (2008). *A animação sociocultural e os desafios do século XXI*. Chaves: Intervenção.

Piaget, J. (1975). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto, Companhia Editora do Minho, p. 525.

Piaget, J. (1965). Les Opérations Logiques et La Vie Sociale (Ed.). *Études Sociologiques*. Retrieved 19 May, 2012, from http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_45_op_log_viesoc.pdf

Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

Quintas, F., Castãno, S. S., Ángeles, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Amarú Ediciones: Salamanca.

Rangel, C. M., Rizzo, C. B. S., Chamon, E. M. Q. O. (2007). *A representação social do trabalho para os adolescentes ao iniciarem uma atividade profissional* (Grupo de Discussão Temático). Brasília, DF: IDEPA.

Fontes, R. M. F.V., Ferreira, M. M. C. F. (2008). A Criança e o Adolescente como Actores Sociais: Fomentando o “Kidpower”. *Instituto Politécnico de Viseu: Spectrum*, 34.

Santana, J. P. (2007). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Sarmiento, M. J. (2000). As Crianças e as Organizações. *Cidade Solidária*, 4, 24-27.

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. In Araújo, A. e Araújo, J. (Org.), *História, Educação e Imaginário*. Actas do V Colóquio. Braga, Universidade do Minho, 55-72.

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *Cadernos de Educação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelota*, 12(21), 51-69.

Sarmiento, M. J. (2004). A Escultura da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmiento M. J. e A., Cerisara. A. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, 9-34. Porto: Edições Asa.

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23(1), 17-40.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.

Sarmiento, M. J. (2008). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Alarcão, I., Miguéns M. I (coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos : actas do seminário*. Pp. 68-90. Lisboa.

Sarmiento, M. J., Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 9-30.

Sarmiento, M. J., Pinto, M. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Braga.

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13).

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

Sarmiento, T. (2005). (Re) Pensar a Interação Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(001), 53-75.

Sarmiento, T., Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-49.

Sarmiento, T. e Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. In Pequito, P. e Pinheiro, A. (Coord). *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. pp. 187-201. Braga: Universidade do Minho.

Serrano, J., Neto, C. (1997). As rotinas da vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In Neto, C. (ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, pp. 206-225.

Silva, A. S., Pinto, J. M. (1998). *Metodologias das Ciências Sociais* (3a ed.). Porto: Afrontamento.

Silva, C. A. L. (2007). *Saberes e Fazeres das Crianças: Manifestações das Culturas Infantis em Situações Dirigidas pela Professora*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Silva, M. C. F. (2010). Do Jardim-de-Infância ao Centro de Actividades de Tempos Livres: Representações das Crianças sobre o Brincar. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Siman, L. M. C. (2005). Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos Cedes*, 25(67), 348-364.

Spink, M. J. P. (1993). The Concept of Social Representations in Social Psychology. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3): 300-308.

Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de Vida-Representações, Práticas e Poderes*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.

Tomás, C. A. (2007). Infâncias Possíveis Mundos Reais. *Acta do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Valença, V. L. C. (2010). A sociologia da infância e a educação das crianças. *Contrapontos*, 11(2), 199-206.

VASSEUR, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue, in Moore, D. Les représentations des langues et de leur apprentissageG: références, modèles, données et méthodes, Paris: Didier

Volpato, G. (1999). *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciunense*.
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (2007). *Brincar na pré-escola* (7a ed., p.25). São Paulo: Cortez.

Zenhas, A. M. (2004). *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a escola e a família*.
Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Anexos

Anexo I - Guião de entrevistas às crianças



Guião de entrevistas às crianças

Objetivo: verificar como a própria criança se entende como construtora da prática cultural; verificar o que sabe sobre as práticas culturais e como o sabe.

Magusto

1. O que é o magusto?
2. Lembras-te de algum magusto que houve na tua freguesia?
3. O que aconteceu nesse dia?
4. Gostaste?
5. Costumas ir todos os anos?
6. Com quem vais?
7. O que tu fazes no magusto?
8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o magusto?

Natal

1. O que é o Natal?
2. Costumas ir à festa de Natal da tua freguesia?
3. Lembras-te de alguma festa de natal que houve na tua freguesia?
4. Gostaste?
5. Costumas ir todos os anos?
6. Com quem vais?
7. O que fazes na festa?
8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Natal?

Carnaval

1. O que é o Carnaval?
2. Costumas mascarar-te?
3. Costumas participar em algum desfile de carnaval da tua freguesia?
4. Lembras-te de algum?
5. Gostaste?
6. Costumas participar todos os anos?
7. Com quem vais?
8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Carnaval?

Marchas populares de Santo António

1. O que são as marchas?
2. Já participaste em alguma marcha da tua freguesia? / Gostarias de participar?
3. Gostaste?
4. Costumas participar todos os anos?
5. Com quem vais?
6. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Santo António?

Anexo II - Entrevistas às crianças (exemplos de respostas)

Entrevistas às crianças (exemplos de respostas)

Prática Cultural	Questões	Respostas
Magusto	<p>1. O que é o magusto</p> <p>2. Lembras-te de algum magusto que houve na tua freguesia?</p> <p>3. O que aconteceu nesse dia?</p> <p>4. Gostaste?</p> <p>5. Costumas ir todos os anos?</p>	<p>PC 6: É onde caem as castanhas, caem as folhas, chove mais, há mais vento, temos que usar guarda-chuvas, os ramos ficam secos.</p> <p>CM 8: É assar sardinhas, brincar, saltar por cima da fogueira.</p> <p>AA 7: O magusto é quando a gente assa castanhas.</p> <p>BL 9: Na freguesia? É na escola? Não...Se fosse na escola...</p> <p>BM 9: Lembro-me o do ano passado.</p> <p>AQ 9: Só me lembro do da escola.</p> <p>PC 6: Era uma árvore com...não, sem...flores para cheirar e caíram as folhas.</p> <p>BF 8: Saltei à fogueira, comi castanhas, brinquei e bebi sumo.</p> <p>BM 9: Tivemos a brincar no jardim, pintamos a cara com carvão e fizemos fogueira.</p> <p>TS 8: Brincamos, comemos e sujamos a cara com carvão.</p> <p>AQ 9: Saltamos à fogueira, brincamos com os meninos mais pequeninos, assamos as castanhas.</p> <p>TS 8: Gostei.</p> <p>TF 7: Gostei.</p> <p>GF 7: Sim.</p> <p>CM 8: Não.</p>

	<p>6. Com quem vais?</p> <p>7. O que tu fazes no magusto?</p> <p>8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o magusto? Qual?</p>	<p>BF 8: Sim.</p> <p>PC 6: Às vezes.</p> <p>CM 8: Com os meus pais e com os meus irmãos.</p> <p>BF 8: Com a minha mãe e com a minha avó.</p> <p>BM 9: Com a escola.</p> <p>TS 8: Eu fui com os amigos da escola.</p> <p>TF 7: Eu faço com a escola.</p> <p>PC 6: O que é que eu faço no magusto? Brinco com os colegas que não estão na minha escola e tenho mais oportunidades para estar com eles.</p> <p>BL 9: Como castanhas faço festa na escolar.</p> <p>CM 8: Como castanhas, bebo água pu sumo, salto à fogueira, brinco com os meus amigos e mais nada.</p> <p>BF 8: Brinco e salto à fogueira. Como castanhas.</p> <p>PC 6: Sim. Podíamos comer castanhas fazer uma fogueira, podíamos tirar as cascas das castanhas e fazer bonecos e também podíamos fazer uma festa com os amigos da escola.</p> <p>BL 9: Tenho. Podíamos chamar toda gente para comer castanhas depois podíamos vender as castanhas.</p> <p>CM 8: Acho que sim. Podíamos comer também os frutos do Outono.</p> <p>LM 9: Podíamos saltar por cima da fogueira comer castanhas cruas no parque das merendas.</p> <p>HA 6: Atirávamos ovos aos outros a fazer brincadeira.</p> <p>JM 8: Não sei.</p>
Natal	1. O que é o Natal?	LM 9: O Natal é uma festa divertida recebemos presentes, fazemos bonecos de neve, atiramos

		<p>bolas para os nossos amigos.</p> <p>CF 6: É que o Pai Natal vai entregar prendas a casa e ele depois é amigo das crianças.</p> <p>AA 7: É quando o pai natal entrega a todas as pessoas as prendas.</p> <p>CB 9: É um dia de termos prendas e de comermos um cozido.</p> <p>BL 9: Costumo, com a escola costumo.</p> <p>CM 8: Sim.</p> <p>BF 8: Sim.</p> <p>CF 6: Costumo.</p> <p>LM 9: Sim (abana a cabeça).</p> <p>MS 7: Não me lembro.</p> <p>DQ 12: Sim.</p> <p>TS 8: Lembro.</p> <p>TF 7: Lembro-me mais ou menos.</p> <p>AA 7: Gostei.</p> <p>TS 8: Gostei.</p> <p>PC 6: Gostei muito.</p> <p>BL 9: Gostei.</p> <p>TF 7: Só costumo ir às vezes.</p> <p>CF 6: Costumo.</p> <p>LM 9: Sim.</p> <p>HA 6: Não</p>
	2. Costumas ir à festa de Natal da tua freguesia?	
	3. Lembras-te de alguma festa de Natal que houve na tua freguesia?	
	4. Gostaste?	
	5. Costumas ir todos os anos?	

	<p>6. Com quem vais?</p> <p>7. O que fazes na festa?</p> <p>8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Natal? Qual?</p>	<p>BL 9: Com a escola e com os meus pais.</p> <p>CM 8: Com os meus pais e com os meus irmãos.</p> <p>AQ 9: Com a escola.</p> <p>PC 6: Posso brincar com os amigos que estão lá e o pai natal entrega presentes.</p> <p>AQ 9: Brinco, recebo coisas, apresento coreografias aos pais.</p> <p>LM 9: Vejo os colegas a apresentar coisas.</p> <p>AA 7: Fico sentada. Às vezes vou brincar lá para fora, às vezes vou à beira dos amigos brincar, subo as escadas e vou à beira do pai natal buscar prendas. Às vezes fazemos teatros e tipo danças para mostrar a toda gente.</p> <p>CM 8: Faço um teatro ou canto.</p> <p>BF 8: Danço, brinco, vejo os teatros, como e bebo.</p> <p>CF 6: Brinco com os meus amigos e vou para o palco cantar e dançar.</p> <p>CF 6: Tenho. Podíamos pôr uma árvore e pôr presentes lá debaixo e depois pôr luzinhas cá fora.</p> <p>LM 9: Podíamos fazer bonecos de neve.</p> <p>BM 9: Fazermos uma árvore de Natal para fazer o Natal.</p> <p>HA 6: (abana a cabeça). Podemos abrir prendas e com o pai natal podíamos visitar as casas.</p>
Carnaval	<p>1. O que é o Carnaval?</p>	<p>PC 6: É o sitio que não há aulas, estamos mascarados e que quase ninguém repara em nós.</p> <p>LM 9: É uma festa divertida que nós mascaramos.</p> <p>BM 9: É quando nós nos disfarçamos.</p> <p>HA 6: O Carnaval é vestir-se de coisas.</p> <p>PC 6: Sim.</p>

	2. Costumas mascarar-te?	BL 9: Costumo. CM 8: Sim.
	3. Costumas participar em algum desfile de Carnaval da tua freguesia?	PC 6: Sim. BL 9: Costumo com a escola. CM 8: Sim. CB 9: Às vezes, não muitas. HA 6: Não.
	4. Lembras-te de algum?	CB 9: O da escola, é quase tudo da escola. HA 6: Não. JM 8: Sim. AQ 9: Sim.
	5. Gostaste?	CF 6: Gostei. LM 9: Sim. BM 9: Gostei.
	6. Costumas participar todos os anos?	BL 9: Todos? Todos não. CM 8: Sim. BF 8: Sim. TF 7: Não. GF 7: Não.
	7. Com quem vais?	PC 6: Com a família, a escola, os tios e tias, primos e primas, a família toda, mas é só ver.

	<p>8. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Carnaval?</p>	<p>BL 9: Com a escolar e às vezes com os meus pais.</p> <p>CM 8: Com as pessoas da escola.</p> <p>BF 8: Com a minha mãe com a minha irmã e com os colegas da escola.</p> <p>BL 9: Tenho. Podíamos mascarar-nos e assustar as pessoas.</p> <p>CM 8: Sim. Andar de bicicleta mascarados pela rua.</p> <p>BF 8: Sim. Podíamos enrolar papel da cozinha, enrolá-lo todo no corpo e dar com os apanhadores e vassouras nos outros.</p> <p>TF 7: Atirar batatas podres a brincar.</p> <p>GF 7: Não.</p> <p>CB 9: Disfarçarmo-nos e assustar as outras pessoas.</p>
<p>Marcha popular de Santo António</p>	<p>1. O que são as marchas?</p> <p>2. Já participaste em alguma marcha da tua freguesia?/Gostarias de participar?</p>	<p>PC 6: São umas mulheres, uns homens a marchar e quase que vou todos os anos ver.</p> <p>BL 9: As marchas são...são quando nós apresentamos às pessoas a música e os arcos.</p> <p>CM 8: As marchas? É participar num desfile e dançar.</p> <p>HA 6: As marchas é dançar e cantar música.</p> <p>JM 8: Desfilar.</p> <p>PC 6: Nenhuma. Não. Não gosto das marchas</p> <p>CM 8: Já.</p> <p>CF 6: Já.</p> <p>AA 7: Não, não ando nas marchas. / Gostava, mas a minha mãe não tem dinheiro.</p> <p>HA 6: Não, nunca, nunca./Não só vou ver.</p> <p>JM 8: Não. /Sim, gostava.</p> <p>AQ 9: Não, não ando lá. Não gosto muito.</p>

	<p>3. Gostaste?</p> <p>4. Costumas participar todos os anos?</p> <p>5. Com quem vais?</p> <p>6. Tens alguma ideia de como poderíamos festejar o Santo António? Qual?</p>	<p>LM 9: Sim.</p> <p>CB 9: Mais ou menos.</p> <p>TS 8: mais ou menos.</p> <p>PC 6: Não.</p> <p>CM 8: Sim.</p> <p>PC 6: Não.</p> <p>BL 9: Não.</p> <p>CM 8: Sim.</p> <p>TS 8: Quando eu fui ainda era pequenino, com a minha mãe.</p> <p>LM 9: Com os meus amigos.</p> <p>BM 9: Com a minha mãe.</p> <p>CB 9: Com pessoas e colegas.</p> <p>PC 6: Sim. Podíamos juntar os Antónios de Cabeçudos, Avidos, Famalicão, de toda a terra e podíamos fazer um desfile...sabes aquilo que se leva... os andores... e com os amigos. (queria dizer arcos)</p> <p>BL 9: (Abana a cabeça). Podíamos fazer uma festa lá fora com música.</p> <p>TS 8: Com uma festa com amigos.</p> <p>BF 8: Podíamos pôr uma imagem do santo António no meio de uma árvore e íamos todos para a beira dele dançar no parque.</p> <p>CM 8: Sim. Marchar e comer doces.</p>
--	--	---

Anexo III - Entrevista ao Sr. Presidente da Junta de Avidos



Entrevista ao Sr. Presidente da Junta de Avidos

Questões:

1. Quais as atividades organizadas a nível local em que haja presença de crianças?

R: Temos bastantes. Organizamos atividades para as crianças através dos vários grupos que temos na freguesia, por exemplo o futebol para crianças é organizado por duas associações (o GRAL e o ACURA). Temos organizado já há bastantes anos a festa de Natal através da junta, o magusto e o desfile de Carnaval. Também desenvolvemos recentemente há cerca de 2 anos a escola de música e dança (através da associação dos unidos de Avidos), o ateliê de defesa pessoal e, portanto, isto são tudo atividades para crianças e não deixam de fora os adultos. A associação de pais da escola da freguesia também colabora na organização de algumas destas atividades. Nem todas as atividades são gratuitas, mas o que se paga é um preço simbólico, uma pequena quota, uma vez que em algumas atividades e ateliês é preciso “pagar” aos professores.

2. Porque dão tanto relevo às atividades tradicionais locais?

R: É sempre importante passar aos mais novos o que aprendemos com os nossos antepassados. É sempre uma cultura que fica. Como herdamos uma cultura é da nossa responsabilidade passá-la aos outros, aos mais novos, uma vez que um dia serão eles a transmiti-la para que nunca desapareça.

3. Qual é o papel da criança nessas festividades?

R: Normalmente, numas situações aprende e desenvolve, noutras faz o papel principal. As atividades são para elas e colaboram sempre.

4. Sabe se sempre se verificou a presença das crianças nessas atividades? Se algo mudou, porquê?

R: Ora bem, os unidos de Avidos começaram há pouco tempo como lhe disse, mas as atividades, por exemplo, o futebol para crianças já existiam antes da associação estar

oficial, a junta sempre esteve à frente embora antes de eu estar como presidente pouco se tivesse feito. As crianças sempre participaram em algumas atividades da freguesia, algumas gratuitas outras em que se paga um valor não muito alto. Desde há dois anos para cá é que temos desenvolvido mais atividades, as tais com um valor simbólico. O magusto, o desfile e a festa de Natal são as atividades gratuitas mais antigas, depois sucedeu a marcha e só recentemente os ateliês e a escola de música e dança.

5. Acha que a participação das crianças nas atividades tem algum sentido especial para elas e para os adultos? Porquê?

R: Sim. As crianças sempre têm um sentido especial, uma vez que estão a desenvolver-se e a aprender ao mesmo tempo. Para os adultos há o interesse em que as crianças participem e se desenvolvam e ao mesmo tempo eles sentem que com a participação das crianças nas nossas atividades da freguesia as tradições se mantêm e vão passando... e que mais tarde serão as crianças a transmiti-las aos seus filhos, aos outros. Por outro lado os adultos também gostam de manter as crianças ocupadas em atividades fora da escola.

6. Desde quando é dirigente associativo? Porque se tornou dirigente associativo?

R: Já há muito tempo... Pertenci a algumas associações... Já estive na associação de futebol, numa ligada ao centro social e depois e até agora estou à frente da junta de freguesia. Porque achei que poderia fazer algo melhor, dar mais à sociedade do que aquilo que estava a ser feito e oferecido.

Anexo IV - Pedido de Autorização aos
Encarregados de Educação



Caro(a) Encarregado (a) de Educação

Universidade do Minho
Instituto da Educação

Eu, Sofia Daniela Dias Machado, inicialmente licenciada em ensino básico 1º ciclo pela Universidade do Minho, no ano de 2010, encontro-me atualmente a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança: Associativismo e Animação Sociocultural, intitulado “Saberes Culturais e Práticas de Animação Sociocultural – um estudo com crianças”, sob orientação da Professora Doutora Teresa Sarmento.

Com este projeto de investigação pretendo compreender quais são os saberes que as crianças possuem acerca das festas que ocorrem na sua freguesia durante o ano. Pretendo ainda compreender o papel das crianças a nível da participação nessas mesmas festividades.

Para desenvolver este projeto é necessária a realização de entrevistas individuais no período em que o seu educando estará a frequentar o Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), mas será sempre respeitada a planificação semanal das atividades e serão sempre respeitados os interesses das crianças. Sendo assim, só realizarei as entrevistas se o seu educando me permitir e se como encarregado de educação me autorizar. Deste modo venho solicitar-lhe autorização para que o seu educando seja um dos protagonistas desta investigação.

Da minha parte comprometo-me a salvaguardar sempre os interesses das crianças e garanto que cumprirei as questões relacionadas com a ética na investigação com as mesmas.

Sempre ao dispor para informações suplementares e subscrevendo-me com a mais elevada consideração,

(Sofia Daniela Dias Machado)

Anexo V - Pedido de Autorização à Direção da
Instituição



Exmo. (a) diretor (a) da Instituição Particular de Solidariedade Social - Centro Social
Paroquial de Avidos,

Eu, Sofia Daniela Dias Machado, inicialmente licenciada em ensino básico 1º ciclo pela Universidade do Minho, no ano de 2010, encontro-me atualmente a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança: Associativismo e Animação Sociocultural, intitulado “Saberes Culturais e Práticas de Animação Sociocultural – um estudo com crianças”, sob orientação da Professora Doutora Teresa Sarmento.

Com este projeto de investigação pretendo compreender quais são os saberes que as crianças possuem acerca das festas que ocorrem na sua freguesia–durante o ano. Pretendo ainda compreender o papel das crianças a nível da participação nessas mesmas festividades.

Para desenvolver este projeto é necessária a realização de entrevistas individuais no período em que as crianças estarão a frequentar o Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), mas será sempre respeitada a planificação semanal das atividades e serão sempre respeitados os interesses das crianças. Deste modo venho solicitar-lhe autorização para poder realizar as entrevistas às crianças (com autorização prévia delas mesmas e dos seus encarregados de educação) para que estas sejam as protagonistas desta investigação.

Da minha parte comprometo-me a salvaguardar sempre os interesses das crianças e garanto que cumprirei as questões relacionadas com a ética na investigação com as mesmas e com a instituição que frequentam, respeitando sempre a planificação semanal e o plano anual de atividades.

Sempre ao dispor para informações suplementares e subscrevendo-me com a mais elevada consideração,

(Sofia Daniela Dias Machado)

(Diretor(a) da instituição)

Anexo VI - 1ª Grelha: Organização de dados

1ª Grelha: Organização de dados		
Objetivos	Categorias	Subcategorias
Magusto		
1. Perceber se a criança sabe o que é o magusto.	Época do ano em que se festeja	Outono /Novembro
	Simbologia do Outono	Frutos
		Tempo atmosférico
		Aspetos da Natureza
	Rituais associados	S. Martinho
		Festa na escola
	Brincadeiras associadas	Saltar e fazer a fogueira
		Pintar com carvão
		Pintar com cinza
2. Perceber se a criança festeja e participa no magusto.	Local onde festeja	Escola
		Junta de freguesia
		Casa
		ATL
	Pessoas que acompanham	Familiares
		Amigos
		Outros
	Papel ativo	Brincar
		Divertir
		Comer e beber
Estar com os amigos		
3. Perceber se a criança tem ideias para festejar o magusto.	Trabalhos manuais	Desenhos
		Bonecos
	Locais enumerados	Parque das merendas
		Junta da freguesia
		Casa

		Escola
	Brincadeiras	Assustar pessoas/fazer troçaria
		Comer e beber
Natal		
1. Perceber se a criança sabe o que é o Natal.	Época do ano em que se festeja	Dezembro/Inverno
	Simbologia do Natal	Pai Natal
		Árvore de Natal
		Presentes
		Boneco de Neve
	Rituais associados	Familiares
Religiosos		
2. Perceber se a criança tem um papel ativo no Natal.	Locais onde festeja o Natal	Escola
		Casa
		Junta de freguesia
		ATL
	Pessoas envolvidas	Familiares
		Amigos
		Comunidade geral
	Papel da criança	Ativo (quando brinca, representa, troca prendas, convive, canta)
Passivo (quando apenas assiste)		
3. Perceber se a criança tem ideias para festejar o Natal.	Ações	Saídas/visitas
		Culinária
		Vestuário
Carnaval		
1. Perceber se a criança sabe o que é o Caranaval.	Época do ano em que se festeja	Fevereiro/inverno
	Simbologia do Carnaval	Máscaras

		Pinturas faciais
		Disfarces
2. Perceber se a criança festeja e participa no Carnaval.	Locais onde festeja	Escola
		Casa
		Junta de freguesia
		ATL
	Pessoas envolvidas	Família
		Escola
		Comunidade
	Papel da criança	Ativo (Quando se disfarça e participa em alguma atividade)
Passivo (Quando não vive o Carnaval)		
3. Perceber se a criança tem ideias para festejar o Carnaval.	Brincadeiras	Fazer troçaria/"assustar"
		Disfarces
	Convívios	Comer e beber
	Locais enumerados	Escola
		Parque
		Casa
		Junta de freguesia
Marchas de Santo António		
1. Perceber se a criança sabe o que são as marchas de Santo António.	Simbologia da marcha da freguesia	Vestuário
		Arcos
		Maquilhagem
		Dança/Coreografia
		Música
		Desfile
	Época do ano em que se festejam	Junho/Verão/Santo António
	Rituais associados	Ensaaios
		Preparação do vestuário
2. Perceber se a criança participa na marcha da sua freguesia.	Papel da criança	Ativo (quando desfila e dança)

		Passivo
	Locais	Rua
		Parque
		Campo
		Cidade
3. Perceber se a criança tem ideias para festejar o Santo António.	Festas	Convívio com pessoas
		Fazer troçarias/brincadeiras
	Religiosidade	Imagem do Santo
		Celebrações em nome do Santo
		Leituras sobre o santo
		Rezas em nome do Santo

Anexo VII - 2ª Grelha: Análise do conteúdo

2ª Grelha: Análise do conteúdo das entrevistas segundo o sexo e a idade das crianças

Categorias	Subcategorias	PC6 M	HA6 M	CF6 F	TF7 M	GF7 M	MS7 F	AA7 F	TS8 M	JM8 M	CM8 F	BF8 F	BL9 M	LM9 M	BM9 F	CB9 F	AQ9 F	DQ12 M
Magusto																		
Época do ano em que se festeja	Outono / Novembro◇	X															X	
Simbologia do Outono	Frutos◇	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Tempo atmosférico◇	X																
	Aspetos da Natureza◇	X	X															
Rituais associados	S. Martinho◇																	X
	Festa na escola◇												X					
Brincadeiras associadas	Saltar e fazer a fogueira◇				X	X				X	X	X			X		X	
	Pintar com carvão●				X				X	X								
Local onde festeja	Escola◇				X				X				X					
	Junta de freguesia◇																	
	Casa◇																	
	ATL◇																	
Pessoas que acompanham	Familiares◇	X				X			X				X					
	Amigos◇				X	X			X				X					
	Outros●																	
Papel da criança	Ativo (quando brinca e convive)◇	X			X	X			X				X				X	
	Passivo (quando apenas está presente)◇		X					X										
Trabalhos manuais	Desenhos●															X		
	Bonecos●	X																
Locais enumerados	Parque das merendas●							X						X				
	Junta da freguesia◇																	
	Casa◇																	

	Escola◊																	
	Jardim												X					
Brincadeiras	Assustar pessoas/fazer troçaria●	X			X													
	Comer e beber◊							X			X						X	
	Saltar a fogueira/brincar●															X		
Natal																		
Época do ano em que se festeja	Dezembro/Inverno◊								X								X	
Simbologia do Natal	Pai Natal◊	X	X	X			X	X									X	
	Menino Jesus																	
	Presépio																	
	Árvore de Natal◊																	
	Presentes◊	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
	Boneco de Neve◊													X		X		
	Pais●					X												
Rituais associados	Familiares◊	X								X	X	X	X			X		X
	Religiosos◊																	
Locais onde festeja o Natal	Escola◊																	
	Casa◊			X							X		X		X			
	Junta de freguesia◊																	
	ATL◊																	
Pessoas envolvidas	Familiares◊				X	X		X	X				X					X
	Amigos◊			X										X				
	Comunidade geral◊																	
Papel da criança	Ativo (quando brinca, representa, troca prendas, convive, canta)◊	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X			X	X	
	Passivo (quando apenas assiste)◊							X						X				

Ações	Saídas/visitas◇		X															
	Culinária●												X					
	Cantar e dançar●							X										
	Divertir/conviver com as pessoas●				X													X
	Vestuário									X						X	X	
	Fazer bonecos de neve●													X				
Carnaval																		
Época do ano em que se festeja	Fevereiro/inverno◇																X	
Simbologia do Carnaval	Máscaras◇	X		X				X	X		X	X	X	X		X		
	Pinturas faciais◇																	
	Disfarces◇	X	X	X	X	X				X					X			X
Locais onde festeja	Igreja							X										
	Junta de freguesia◇	X																
	ATL◇																	
	Casa/ Família◇	X		X	X							X	X					
	Escola◇	X								X	X	X	X	X	X		X	
	Comunidade/outros●																X	X
Papel da criança	Ativo (Quando se disfarça e participa em alguma atividade)◇	X		X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Passivo (Quando não vive o Carnaval)◇		X			X	X	X	X									
Brincadeiras	Fazer troçaria/"assustar"●				X			X		X		X	X	X	X	X		
	Trabalhos manuais●								X									
Convívios	Disfarces								X		X					X	X	
	Comer e beber	X																
	Festas●	X		X														
Marchas de Santo António																		

Simbologia da marcha da freguesia	Vestuário◇						X							X				
	Arcos◇												X					
	Maquilhagem◇										X							
	Dança/Coreografia◇	X	X	X	X		X					X		X				
	Música◇		X					X					X					
	Desfile◇							X	X	X	X					X		X
Época do ano em que se festejam	Junho/Verão/Santo António◇			X								X			X		X	X
Rituais associados	Ensaios◇																	
	Preparação do vestuário◇																	
Papel da criança	Ativo (quando desfila e dança)◇			X							X	X	X	X	X			
	Passivo◇	X	X		X	X	X	X	X	X						X	X	X
Locais	Rua◇																	X
	Parque											X		X				
	Campo◇																	
	Cidade ◇																	
	Casa●				X													
Festas	Convívio com pessoas◇								X			X	X	X			X	
	Fazer troçarias/brincadeiras●														X			
Religiosidade	Imagem do Santo◇			X								X						
	Celebrações em nome do Santo◇	X																
	Leituras sobre o santo●																	X
	Rezas em nome do Santo●				X													

Legenda: ● Subcategorias emergentes; ◇ Subcategorias prévias.

Anexo VIII - Fotografia do Cartaz: pedido de
colaboração às crianças

Fotografia do Cartaz: pedido de colaboração às crianças

